وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعـــــــة الجزائر

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

معهد علم النفس وعلوم التربية

النسق القيمي لدى تلاميذ نهايـــة المرحلة الثانوية

بحث مقدم لنيل شهـــــادة الماجستير في علوم التربية



الباحثة:

سعدية سي محمد

مدير البحــث:

احـــمـــد دوقـــــة

السنة الجامعية: 2001/2000م

بسم الله الرحمن الرحيم



الإهداء

إلى أبي وأمي [illegible]

إلى من [illegible]

إلى [illegible]

[illegible]

إلى كل من [illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

كلمة شكر وتقدير

بداية أحمد الله عز وجل وأشكره أن وفقني لاتمام هذا العمل .

ثم أتوجه بالشكر والتقدير الى أستاذي الفاضل الدكتور أحمد دوقة على توجيهاته القيمة، ورعايته للبحث حتى النهاية، وقد قادني الى طريق البحث العلمي [illegible] باصول المنهجية العلمية.

كما أشكر كل من أعانني على القيام بهذا البحث خاصة [illegible] التربية [illegible] ذراع الميزان ومتقنة بوغاسي، ومستشاري التوجيه المدرسي [illegible] الميزان.

الى كل من أعانني على اتمام هذا البحث [illegible]

الباحث

الفهرس

الفصل الثالث: [illegible]

الفصل الرابع: عرض وتحليل نتائج البحث

الفصل الخامس: خاتمة البحث والاقتراحات

قائمة المراجع:

الملاحق:

قائمة الجداول

مقدمة:

ان الانسان هو الكائن الوحيد الحامل للقيم وهو الكائن الوحيد الذي يتعرض لعملية التشكيل الايديولوجي، التي يمتص من خلالها القيم، والاتجاهات والتصورات والعادات والتقاليد...الخ

عملية التشكيل هذه هي التربية التي تمثل الاطار الذي ينمو وتتحدد فيه هوية ومميزات أفراد المجتمع بمقوماتهم الحضارية وافاقهم المستقبلية.

ان هدف التربية الأصلي ومنذ عصورخلت هو اكتساب وانشاء الأفراد بخصائص انسانية وأولى هذه الخصائص هي القيم.

فقد اعتبر اليونان مثلا التربية وسيلة لاكتساب الوعي والحكمة والفضيلة، وهي قيم سامية تتصف بها طبقة الحكماء في المجتمع اليوناني.

واعتبرها الصينيون مشروع الحياة بكاملها. واعتبرها المجتمع الأمازيغي عبر حضارته وسيلة لغرس قيم الولاء والتعصب للوطن وقد اعتمدها الاسلام طريقة لغرس الايمان الصادق، وتكوين الانسان القادر على خلافة الله في الأرض.

وقد اعتبرت في العصر الحديث وسيلة للتفوق العقلي، وأسلوبا لسيطرة الانسان على الطبيعة في سبيل التطور في كل المجالات الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية والأخلاقية...الخ. ومنذ كانها قيما تعمل التربية في مظهرها غير الرسمي، كتربية الأسرة لأبنائها، أوقيام وسائط أومؤسسات رسمية أخرى أنشأها المجتمع لهذا الغرض، تعمل على تنشئة وصقل أبنائه وفقها.

فالتربية هي أهم المحددات التي ترتكز عليها القيم في النمو والنشأة ويشير (محمد لبيب النجيحي، 1962، 136) " الى أن مشكلة الأهداف في التربية هي قبل كل شيء وأخر مشكلة قيم" واذا كانت التربية تتضمن اختيار اتجاه يسير وفقه التلاميذ في نموهم، فان هذا الاختيار على علاقة بالقيم، لتتبين العلاقة الوطيدة بين التربية والقيم أو بينها وبين التنشئة الاجتماعية، كما يسميها علماء النفس الاجتماعي.

ولكن لماذا كل هذا الاهتمام بالقيم في التربية ؟ لاشك أن لأهمية القيمة في شخصية الفرد علاقة بهذا الاهتمام.

تعتبر القيم المرشد للسلوك، فهي " تتصل بأساليب السلوك وأهداف الوجود وغاياته، وهي اعتقاد ثابت بأسلوب محدد للسلوك بالنظر الى الأساليب البديلة له" (Rokeach .M, 1973.05) ويعتبرها ايستر في قاموس التربية (G.Esler .V, 1959) صفة ذات اهمية لاعتبارات نفيسة او اجتماعية او أخلاقية، وبوجه عام تعتبر موجهات للسلوك والعمل.

وبالتالي فهي تحدد الى حد كبير سلوك الفرد، وهي بمثابة موجهات له. " وبحسب تعبير حارتمان (Hartmann) تكون ديكتاتورية، فمن كل قيمة ينبغ " يجب أن يكون" و" يجب أن يفعل" فهي تحاول بهذا الشكل السيطرة على الحس الأخلاقي وتجذب الانسان الى طاعتها وتحقيق تجسيدها" (محمد أحمد بيومي، 27.1986).

فالقيمة اذن، انطلاقا من هذا التعريف الشبه الفلسفي، عبارة عن حكم يصدره شخص ما انطلاقا من [illegible] معايير ومقاييس نشأ عليها [illegible] بسيط فالقيمة هي ما يعتبره الفرد مهما، وهي أكثر شيء يهم الفرد، من أجلها وبها يعيش وعليها يضحي ويتم التعبير عنها في شكل اراء عمّا هو صواب وحق وعدل.

ولكي لا يحدث ما يسمى بصراع القيم بين أفراد المجتمع الواحد، ليصبح اللون الأبيض مختلفا فيه بين [illegible] كان لزاما على الثقافة و[illegible] الأسرة والدين ان يلعبوا دورهم في تكوينها خاصة المؤسسة المدرسية المنوط بها هذا الدور بصفة منظمة، عن طريق برامجها ومناهجها التربوية المخطط لها مسبقا.

التي تعمل كذلك على تشكيل نظام قيمي لدى الأفراد، يعكس جوهر ثقافة المجتمع. والذي يستند [illegible] على ترتيب القيم حسب أولويتها وأهميتها من جهة نظره.

خلاصة القول أن نظام القيم أو النسق يتحكم في سلوك الأفراد ويحدد رؤيتهم للحياة ولمختلف القضايا التي تواجههم ويرسم غاياتهم في الحياة. ويوحّد نظرة ومشاعر أبناء المجتمع الواحد تجاه قضاياهم ومصالحهم المشتركة. وبالتالي فإن أي زعزعة ومحاولة

ادخال قيم جديدة [illegible] يحدث ما يسمى بصراع [illegible] سواء كان داخل شخصية الفرد أو شخصية المجتمع.

لهذا كان لابد من الاتفاق على منظومة من القيم، تحتل فيها القيم الأساسية المرغوب تنميتها لدى التلاميذ مكان الصدارة وتحتل فيه أقل القيم رغبة أدنى مكان فيها وتتدرج القيم [illegible] فيما بين هاتين القيمتين.

واذا عدنا الى معرفة نسق القيم لدى الفرد الجزائري، خاصة من المنظور السيكولوجي فان الدراسات والبحوث التي عثرنا عليها تكاد تكون منعدمة. ما عدا مسح لقيم الطلبة في جامعة الجزائر للأستاذ عبد الحفيظ مقدم، ودراسات حول قيم العمل لدى فئات مختلفة (العمال في مختلف المؤسسات).

ان معظم الدراسات التي يتم الاعتماد عليها في البحث [illegible] الباحثين من دول عربية ودول غربية تناولت القيم باهتمام، وقد توصلت الى مقاييس واختبارات للكشف عنها، لتقريب الموضوع للدراسة العلمية وبالتالي الى الدقة.

فالبحث يستهدف الكشف عن القيم عند التلاميذ في مرحلة هامة من حياتهم، سواء الدراسية أو الاجتماعية، فدراسيا يتأهبون لاجْتياز امتحان البكالوريا الذي يحدد مصيرهم في المستقبل.

سواءا بمواصلة الدراسة الجامعية، أو استقبال ميدان العمل والدخول بالتالي في الحياة الاجتماعية، سواءا في العمل أو البطالة التي تستقطب سنويا مئات المتخرجين من التعليم الثانوي. وفي كلتا الحالتين فان معرفة القيم ونسق انتظامها ضروري بغرض ادارة وتوظيف هذه الطاقات البشرية الهائلة التي تدخل الجامعة أوتستقبل عالم التكوين والتوظيف أو حتى عالم البطالة... وهذا وفقا لمتطلبات الحياة الاجتماعية ، مؤسسات المجتمع التي تحتاج الى أهمية اشتراك كل أبنائها في قيم ومشاعر ليكونوا أكثركفاءة في كل مجال. وهذا يعني أن معرفة سيطرة قيمة على قيمة أخرى لدى الافراد يساعد على التنبؤ بحاجاتهم وكذلك بالتدخل للعمل على تحقيقها أو القيام بتعديلها وفقا لامكانيات معايير المجتمع.

ويعرض بمعرفة [illegible]

البورت وزملائه لقياس القيم [illegible]

كالاتي:

فقد تم تقسيم البحث الى خمسة فصول رئيسية:

الفصل الأول [illegible]

وتبيان هدف وأهمية [illegible]

الفصل الثاني: تم التعرض فيه الى ما يتعلق بمتغيرات [illegible]

ثلاثة أقسام رئيسية:

في *القسم الأول* [illegible]

والمكونات وعملية قياسها.

القسم الثاني: تناول موضوع التنشئة الاجتماعية التي تعتبر [illegible]

وطيدة بالقيم [illegible]

المسجد... الخ).

القسم الثالث: تم التعرض فيه الى موضوع ارتقاء القيم، وقد [illegible] لكيفية

نمو القيم عبر مراحل تطور الفرد، والاطارات النظرية المفسرة لهذه العملية.

وفي [illegible]

اختيارها، أدوات البحث... الخ.

أما الفصل الرابع، والذي يمثل الجانب الميداني للبحث، [illegible]

التسع التي طرحها الباحث.

فالفرضية [illegible]

الأنساق القيمية [illegible]

أما الفرضية الرابعة فستحاول الاجابة على علاقة [illegible]

الطلبة.

وفي الفرضيتان الخامسة والسادسة [illegible]

[illegible]

أما الفرضيات [illegible]

القيمي بالنجاح أو الرسوب في امتحان شهادة [illegible]

أما الفصل [illegible]

وبغرض الاجابة على فرضيات البحث [illegible]

مع الأساتذة والمديرين [illegible]

صفية واستدلالية عن طريق برنامج [illegible]

تحليل نتائج البحث [illegible]

الفصل الأول

1-تعريف وصياغة المشكلة.

1.1- الخلفية النظرية للمشكلة.

2.1- صياغة المشكل.

3.1-أهمية البحث.

4.1- أهداف البحث.

5.1- فرضيات البحث.

6.1- تحديد مفاهيم البحث.

الفصل الأول:

1-تعريف وصياغة مشكل البحث:

1.1-الخلفية النظرية لمشكل البحث:

كثيرا من الاشكالات التي تطرح في التربية تعطي الأولوية للقضايا البيداغوجية، والتي تتعلق بظروف وتوقيت ووسائل التدريس، والبحث في المتعلم على اعتباره محور العملية التربوية، ثم في محتوى المواد الدراسية، باهدافها وكيفية تدريسها وأهميتها...الخ.

ولا شك ان البحث والاجابة عن هذه الاشكالات يعد مبتورا ما لم تطرح ام القضايا وهي تلك المتعلقة بغايات التربية وأهدافها، هذه الأخيرة التي تحدد مشروع المجتمع، وفلسفته ونظرته للحياة، وتموذجها وهي المسائل والقضايا المرتبطة بقيم وعادات وتقاليد المجتمع، وقد ضمنها تصنيف بلوم وزملائه لأهداف التربية، في الجانب الثالث منها والذي يدعى المجال الوجداني (او العاطفي)، والتي يشيرون الى انها تختص بموضوع المشاعر والميول والمعتقدات والاتجاهات والقيم (Bloom S.B & Krathoul.RD.1956) وهذا الى جانب المجالين المعرفيين لدى المربين، المعرفي، والحسي الحركي.

رغم هذا، فقد ظل تعلم الاتجاهات والقيم وتضمينها في الاهداف الاجرائية مثلها مثل المعلومات والمعارف بعيدا عن الاهتمام، نظرا لما تنطوي عليه من طابع ذاتي، الأمر الذي يؤدي الى صعوبة التعرف اليها وقياسها، وصعوبة اخضاعها اللاجرائية واختلاف وجهات النظر فيما يتعلق بكيفية تعليمها (عبد المجيد نشواتي، 1987).

بالاضافة الى عدم القدرة على التعرف على آثار تعلمها في فترة زمنية قصيرة، بهدف القيام بعملية التقييم (Evaluation).

ويبقى اشكال آخر حول تحديد مسؤولية من يقوم بتعليمها، الأسرة أم المدرسة أو مؤسسات أخرى، وعلى الرغم من هذه الصعوبات لابد من الاعتراف بأن ميول الفرد واتجاهاته وقيمه، ليست الا نتاجا للتعلم المدرسي وغير المدرسي على حد سواء، لهذا

كانت ضرورة احتواء الأهداف التربوية على أهداف تعليمية وجدانية. لتحقيق نمو متكامل لشخصية الفرد معرفيا وسلوكيا.

ومن وجهة نظر علماء النفس تعد التربية النظامية من أهم المحددات التي ترتكز عليها القيم في نشأتها وتطورها " فالحياة الأكاديمية تعتبر مصدرا أساسيا للتنشئة القيمية التي تصبح محكما مرجعيا هاما لقرار الفرد الا في حوالي سن الخامسة عشرة ، الى السادسة عشر. وبالتالي فهي أكثر طواعية للتشكل والتغير من خلال معايشة الخبرات المدرسية "(حسين مدي الدين، 1981). والى غاية سن (15) سنة تكون المدرسة قد استأثرت بأغلبية وقت التلميذ، ويبقى تأثيرها على الجوانب المختلفة من شخصيته أكيد، وأن هذا التأثير أهم وأعمق من تأثير بقية المؤسسات الاجتماعية الأخرى. فالمؤسسات التربوية من المدارس الى الجامعات بنية اجتماعية مميزة تعمل وفق معايير معينة، وتعكس عددا من القيم، كما ترتكز عملية التعلم فيها على مناهج وخبرات مخططة في ضوء أهداف تربوية، مرتبطة بنوعية القيم المستقاة من الفلسفة الاجتماعية.

فمسؤولية المدرسة لا تنحصر بالتالي في تحصيل التلاميذ قدرا من المعارف، والمهارات اليدوية، أوتلقينه طرقا في التفكير، بل يضاف الى كل هذه المهام عملية تشكيل شخصية الفرد الاجتماعية، الواعية وكذا المتعلمة، أي الشخصية السوية كما يسميها علماء النفس، بتنشئتهعلى القيم الايجابية ذات الفعالية في حياته، وفي محيطه كتلميذ، وغدا كمواطن.

ان المقصود بالقيم هنا هي " ذلك الدافع للحياة الذي يصبح عن طريق الخبرة المتواصلة، والتفاعل نزعة داخلية، ثابتة ومرضية كما يصبح تصرفا شخصيا خطا سلوكيا" (بيوكينيكي. ترجمة محمد عيسى، 1991)، والسلوك يعتبره ألبورت (Allport) استعداد عقلي اتجاه قيمة. فمجموع المعلومات والمعارف المكتسبة تتحول الى تصورات ثم الى سلوكات لتشكل ما يسمى بالشخصية .

فمجموع المعلومات والمعارف المتحصلة في مادتي الفيزياء والرياضيات مثلا تتحول الى سلوكات كالجدية والمثابرة في حل التمارينات لتشكل ما يسمى بالقيمة العلمية

لدى التلميذ، ونفس الموقف ينطبق على مختلف المواد الدراسية خاصة المواد الاجتماعية، ففي دراسة للباحث فتحي مبارك (1982)، توصل بعد تطبيق منهج التكامل في تنظيم محتوى مناهج المواد الاجتماعية على عينة تجريبية، الى أن تلاميذ هذه العينة قد نما لديهم الكثير من القيم.

فالقيمة تتشكل وتتكون متأثرة بكل أشكال المعلومات والمعارف العلمية والخبرات الاجتماعية التي يمر بها الفرد وبالتالي فكل السلوكات والمواقف الاجتماعية التي يتخذها الشخص في حياته تتشكل وفق هذا الشكل (معلومات ومعارف حول الموضوع تؤدي الى تصورات حوله، ثم الى سلوكات ومواقف لتتحول الى قيمة معينة، فشخصية ما).

وتعتبر المدارس بكل أركانها من البيئة المدرسية، الادارة، المعلم والمناهج كلها عوامل تعمل على التنشئة القيمية لأفراد المجتمع، فكل صغاره يمرون عبرها، في فترة الزامية تدوم أكثر من تسع سنوات، الى غاية بلوغهم ستة عشرة سنة (16سنة) تقريبا، أين يكونون قد خضعوا لمقررات وطرق تدريس، والى تأثيرات مختلفة.

فقد وضع المجتمع مسؤوليته الكاملة لتنشئة أبنائه فيها، وذلك وفق قيمه وعاداته وتقاليده التي تميزه عن غيره من الامم " في نظرته للحياة الى كل ما هو صالح وجميل وصواب وخير، والى من هو طالح وقبيح وخطأ وشر، وما هو ملائم وما هو غير ملائم في كل مجالات الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأخلاقية". (فتحي يوسف، 136.1992). وينظر دوركايم الى المدرسة " أنها التعبير الامتيازي للمجتمع الذي يوليها دورنقل الأطفال قيم الثقافة والأخلاقية والاجتماعية التي يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وادماجه في بيئته ووسطه"(Durkheime, 1966.42).

في اتجاه اخر تلعب المدرسة دورها في ابعاد أي صراع قيمي يتعرض له المجتمع نتيجة تسرب قيم جديدة له نتيجة تطوره الطبيعي، الذي يفرض عليه تغيرا لبعض قيمه التقليدية، التي تعيق التطور والتقدم، فكل حركة من هذا القبيل لابد أن تقودها المدرسة وتحرصها من تغيير مسارها الصحيح، وذلك بأن تكسب التلميذ ثقافة متماسكه ومتكاملة " (فتحي يوسف، مرجع سابق، 136).

تعتمد المدرسة في هذه العملية على مناهجها الدراسية، خاصة مناهج الدراسات الاجتماعية، فهي تعد في مقدمة المواد الدراسية التي تساعد الناشئين على فهم أنفسهم، وفهم الآخرين على مستوى الأفراد والجماعات بل والتكيف معهم من خلال ما تكسبه من قيم ومثل عليا وميول واتجاهات واستعدادات وشعور بان عليهم مسؤولية في الاسهام في خلق مجتمع أكثر تقدما من المجتمع الحاضر.

هذا بالنسبة لمنهج الدراسات الاجتماعية، اما بالنسبة لمناهج الدراسات العلمية والتقنية، فانها لا تخلوا من قيم تجعل التلميذ أكثر نزوعا للعلم والعمل والجدية والمثابرة والنجاح، الى أخره من القيم التي تجعل عملية التعلم والتعليم تنشئة قيمية لللتلاميذ طوال فترة دراساتهم من التعليم الأساسي الى نهاية التعليم الثانوي.

فقيم الابداع، وحب اكتشاف الحقيقة، وحب النقد واستعمال العقل والمنطق في حل الكثير من المشاكل هي نتاج التعلم المدرسي، بمعنى ان الافراد الذين لم يمروا عبره لن يتميزوا بها، وحتى بالنسبة للأفراد الذين لم يصلوا الى المراحل اللاحقة من الدراسة أو تعرضوا لمناهج دراسية مختلفة، فقد أكدت دراسة هيتس وليمان (Hites & Lehman) أن الحياة الجامعية والمناخ الجامعي له تأثير كبير في تشكيل القيم الأخلاقية والسياسية والاجتماعية والدينية عند الطلاب، ولوحظ ان التفكير النقدي لهؤلاء الطلاب يزداد بازدياد سنوات دراستهم الجامعية".(Lehman & Al. 1966.57.98) كما بينت نفس الدراسة عن وجود تغيير في نسق قيم التلاميذ من مرحلة الى أخرى. فقد تبين أن الطلاب في نهاية الدراسة الجامعية يكونون اكثر دوغماتية وأكثر اتساعا للأفق، وأقل توجها للقيم التقليدية وأكثر تمسكا بالقيم العصرية.

ويؤكد معظم الباحثين في العلوم الاجتماعية على دور التربية في ترسيخ القيم لدى الناشئة " فلا توجد تربية بدون قيم، بالنظر للوظيفة التي تؤديها في تطور الانسان" (Charles Hadji, 1992.95). وقد أكدت هذه النظرة مجموعة من البحوث لسميث (Smith,1963) ومك لوفلين (Mc Laughlin) وشيب (Sheibe.1970) وروكيتش (Rokeach, 1973) وفيذر (Feather, 1975) التي درست موضوع القيم، بعد الانطلاق من

المفاهيم والدراسات التي قام بها ألبورت (Allport) في سنة 1937 ودراسات كلوكوهن (Kluckhohn) في سنة 1951، ثم موريس (Morris) في سنة 1956 (J.Perron, 1992, p.56) وقد كان هذا الاهتمام بدراسة القيم في ميدان علم النفس الاجتماعي، لان أي تفسير شامل للشخصية وللسلوك الانساني لن يكون دون أن يتضمن موضوع القيم، والاتجاهات. وقد تطورت هذه الدراسات السيكلوجية في السبعينيات، في بحوث حول الشخصية منها بحث أيزنك (H.Eysenck) حول علاقة الاتجاهات والقيم بالسلوك الانبساطي والانطوائي. وقد توصل الى أن الأشخاص الانطوائيين أكثر قابلية لاكتساب والتأثر بالقيم والاتجاهات السائدة في المجتمع استنادا الى أليات التشريط (Conditioning Mechanisms) على عكس الأشخاص الانبساطيين الذين يعتبرون أقل ميلا للتأثر بها (H.Eysenck, 1971).

ودراسات مختلفة قام بها روكيش (Rokeach) تتعرض لمعرفة الأنساق القيمية لدى مختلف فئات المجتمع، وبناء مقاييس خاصة بالقيم، وفي دراسته حول ظاهرة التعصب وعلاقته بنسق القيم توصلت الباحث الى أن الأشخاص المرتفعين في التعصب يعطون أهمية كبيرة لقيمة الحياة المريحة، وقيمة النظافة، وأهمية ضئيلة لقيم المساواة والجمال والمساعدة . وأن هناك علاقة بين الدوغمائية او التزمت وقيمة سعة الأفق أو العقل المنفتح (Open Mind) .

بالاضافة الى هذه الدراسات التي تربط بين القيم وسمات الشخصية كان الاهتمام بالجوانب المعرفية للفرد وربطها بالقيم. فالقدرات المعرفية كما يرى روزنبورج (Rosenberg) حاجة تدفع صاحبها الى استعمالها وتوليد قيم معينة لدى الفرد من شأنها توظيف هذه القدرات، وأطلق عليه اسم مركب القيم المتجهة الى التعبير عن الذات (Self expression oriented value complex)، وهي القيم الخاصة باستغلال القدرات والاستعدادات لدى الفرد، ويرتبط التعبير عن الذات بالقدرات المتاحة لدى الفرد (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992، 20). وقد كشفت حسين محي الدين عن علاقة النسق القيمي بالقدرات الابداعية كالاصالة والطلاقة والمرونة . وقد تبين له ان المرتفعين في الأداء الابداعي يحصلون على درجات مرتفعة في عدد من القيم كالانجاز، الاستقلال،

الصدق، الاعتراف أو التقدير الاجتماعي وذلك مقارنة بالمنخفضين في الاداء الابداعي " (حسين محي الدين ، 1981) .

ولمعرفة علاقة القيم بالتخصص الدراسي، بينت دراسة هانتلي ودافيد (Huntly & David) أن المتخصصين في مجال الفيزياء يحصلون على درجة مرتفعة في القيم الجمالية والنظرية والاجتماعية، أما المهندسون فتمثل القيم النظرية والسياسية والاقتصادية لديهم أهمية، وأن رجال الاعمال يعطون أهمية كبيرة للقيم الاقتصادية والسياسية.

وفي دراسة قاما بها منصور ومحمد جميل، توصلا الى معرفة ان طلاب التعليم العام يعطون أهمية كبيرة لقيم الانجاز والقدرة على التصرف في المستقبل، والقيادة، والقيم الجمالية، والتنوع في الاهتمامات والابتكار في حين يعطي طلاب التعليم التجاري أهمية أكبر لقيم أخرى مثل الدقة والخدمة، وتوصلت دراسة زينب عبد الرحمان، في المقارنة بين الطلبة المتفوقين تحصيليا والعاديين لنصل الى ان الطلبة المتفوقون يتميزون بارتفاع أهمية القيمة الاقتصادية والدينية، كما أنهم أكثر تمسكا بالقيم التقليدية الأصلية، عن الطلبة العاديين، الذين يتميزون بارتفاع أهمية القيمة الاجتماعية، ثم الدينية والاكثر تمسكا بالقيم العصرية (عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق،٦٠).

وفي مجال ترسيخ القيم المسايرة لاتجاه سياسي عام في المجتمع، كشفت الباحثة عائشة حسين طوالبة (في السيد عليطاوي، 1996، 51) أن اسرائيل تقوم عن طريق كتب المطالعة التي تدرس في الابتدائي المحتلة بتعبير قيم الأفراد، تثبيت القيم التي تقوي الانتماء الاسرائيلي وأنها تبدأ القيم المعرفية التي تتحدث عن اسرائيل، ونشأتها وبطولاتها أما القيم الأخلاقية فكانت أقل مرتبة، لأن اسرائيل تعتمد على الأخلاق اليهودية في نشأتها ".

لهذا تطور الاهتمام بدراسة القيم والاتجاهات من موضوع أخرى كالعداء والتعصب... في فترة الحرب العالمية الثانية وما بعدها وبغرض توجيه الأفراد نحو قيم

والاتجاهات معينة، وتنشأة أفراد المجتمع [illegible] وفق أنساق قيمية مشتركة خدمة لأهداف قومية.

ان مختلف [illegible] والاجتماعية والتربوية [illegible] تجد نصيبها من الدراسة والبحث، فلو أخذت مثلا قضية الوقت وقيمة احتقار العمل اليدوي فانها لازالت الى اليوم تسيئ الى تقدم أو تطور المجتمع، وقد قامت المدرسة الجزائرية بتبني التعليم التقني بجانب التعليم العام منذ الاستقلال [illegible] التربوية، ثم تم اعادة هيكلته في أمرية [illegible] وتم تنظيمه أكثر في مراسيم خاصة بتنظيم وهيكلة التعليم الثانوي العام والتقني سنة ١٩٩٢م وقد كانت أول ما تهدف اليه اكساب الكفاءات التقنية للتلاميذ. لكن الذي حدث هو استمرار مسايرة المدرسة لقيم المجتمع باستمرار احتقار الجانب التقني والميل للعلوم النظرية وذلك بالتوجه الى الشعب العلمية والأدبية، لأنها تعطي فرصة للطالب الثانوي بعد النجاح في البكالوريا بالتخصص في الجامعة في احدى الشعب النظرية التي تلقى استحسانا وشهرة في المجتمع كالطب، المحاماة، والادارة...الخ.

ان كل ما ذكر سابقا يدل على وثوق العلاقة بين النسق القيمي العام وبين التعليم، ذلك لأن القيم [illegible] فلسفية مجردة فان اسقاطها لعالم الواقع بدراستها [illegible] اخضاعها للتجر[illegible] في وقت مضى في مختلف [illegible] الاجتماعية خاصة في التربية فلا يكفي القول أن التربية قيم. ونجدها في ثنايا الاهداف العامة، أو الفلسفة العامة للتربية. فهل تحققت عند المتعلم؟

ان عملية الكشف عن النسق القيمي لدى المتعلم هو جزء من عملية شاملة تتعرض لكل المحتويات العلمية التربوية، لتجيب ولو جزئيا عن تساؤلات تمس أحد أهم محاور هذه العملية، بتقييم نتائج التعلم التي تظهر أثارها لديه تقييما لا يتعرض للجانب المعرفي، بل لجانب وجداني يتعلق بالنمو النفسي والانفعالي وذلك بالكشف [illegible] دراسة لنسق قيم الطالب الثانوي بهدف [illegible] ايجاد ثبات الثبات بعض القيم أو تعديلها.

ان هذه العملية ضرورية للنظام التربوي وللتلاميذ، خاصة وأن الموضوع يتعرض لجانب أشد ارتباطا بشخصية الطالب. والكشف عنه يساعد على التنبؤ بهدف التوجيه والارشاد والتخطيط في المستقبل.

لقد كان ولا يزال من الصعب دراسة هذه المسائل والكشف عنها عند الفرد لذاتيتها، فأثار التعلم العاطفي، وتعلم الاتجاهات والقيم ليس من اليسير معرفتها، ومن الصعب تحديد مسؤولية من يقوم بتنميتها وحتى من الصعب تحديد مضمونها لما تنطوي عليه من طابع ذاتي وبالتالي صعوبة التعرف عليها وقياسها.

لكن هذا لا يعني الاستحالة، خاصة اذا كانت وسائل القياس موجودة ومطروحة في حقل العلوم الانسانية، وان كانت تطرح المشكلات عدة في استعمالها خاصة في عملية تكييفها وكذا مصداقيتها.

يركز البحث على مرحلة هامة من حياة التلميذ، وهي بلوغه الثامنة عشر سنة من العمر، ووجوده في السنة النهائية من الدراسة بعد مسار دراسي دام اثنتي عشر سنة (12سنة)، تمكن بعدها من تكوين أحكام حول عدة قضايا، قد تكون علمية موضوعية أو ذاتية، ورؤية نقدية [illegible] والمثل تظهر في [illegible] مواقف وأشخاص، فهذه الاحكام والمثل هي القيم ومجموعها يشكل نسقا قيميا.

يساعد الباحث أوالدارس على عملية التنبؤ بسلوك الطالب بعد البكالوريا سواءا في حالة النجاح أوالرسوب، ويساعد في عملية التوجيه والارشاد وحتى في عملية تقويم لكل ما له علاقة بنشاط [illegible]

2.1- صياغة مشكل البحث:

انطلاقا من عرض الدراسات والبحوث المختلفة وكذلك من خلال ملاحظاتنا المختلفة بعد اجراء الدراسة الاستطلاعية وملاحظات الأساتذة وأرائهم التي تصل الى حد الحكم على لا و[illegible] بسبب التضارب والصراع القيمي الذي يعيشه الطالب الثانوي في فترة حاسمة من عمره، فتجاوزه مرحلة المراهقة واستقباله لمرحلة حاسمة أخرى يتحدد انطلاقا منها مستقبله الشخصي والعلمي وكذا المهني، أين يصبح الحكم على شخصيته كراشد مهمة على كل هذه المستويات وللقيم دورها الأكبر في ذلك، فكيف يا ترى تتبني وتنتظم القيم في شخصية طلبة نهاية المرحلة الثانوية في المنظومة التربوية الجزائرية، بمختلف تخصصاتهم العلمية والتقنية والأدبية؟

ويتفرع عن هذا السؤال [illegible] فرعية وهي:

1-ماهي القيم التي تتصدر الترتيب في النسق القيمي لدى الطلبة الثانويين؟

2-هل هناك اختلاف بين الطلبة العلميين والأدبيين والتقنيين فيما يخص هذا الترتيب؟

3-هل هناك اختلاف في نسق القيم بالنظر لجنس الطلبة؟

4-هل للنسق القيمي تأثير في نجاح الطالب أو رسوبه في امتحان شهادة البكالوريا؟

3.1- أهمية البحث:

ان أهمية هذه الدراسة تتمحور في محاولة ادراج موضوع القيم ضمن الدراسات التربوية، بعدما كانت رهينة الدراسة الاجتماعية والفلسفية فقط. وادراجها كموضوع مهم وجد خطير في الدراسات النفسية. وكذلك بالعمل على الربط بين مجالين هامين في المعرفة الانسانية، بين المجال التربوي، والمجال الاجتماعي، بدراسة موضوع القيم في النظام التربوي لمعرفة نسق القيم لدى أحد أهم محاور العملية التربوية ألا وهو التلميذ وتوضيح عملية التنشئة القيمية للتلاميذ داخل المنظومة التربوية.

-ويتم تناول ظاهرة القيم، كموضوع نفسي اجتماعي وكذلك تربوي في اطار التقويم واعتماد مقاييس واختبارات التي أصبحت وسيلة هامة لفهم الأفراد ومعرفتهم وبالتالي تمكنت من أن تكون " طريقة من طرق الحياة" (محمود ع/ الحليم، 5.1986).

-ان دراسة ومعرفة نسق القيم لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية مهم لكونه تقويم أولا للمنهج المقدم لهم انطلاقا من معرفة منظومتهم القيمية، وهذا ما يساعد على تدعيم البرامج بالقيم التي نراها أكثر ايجابية لنمو شخصية التلاميذ، وتمثل القيم معايير وأسس الحكم على سلوك الأفراد بصفة عامة، ويتمكن المربي من خلالها الى التعرف على كافة جوانب شخصية التلميذ.

-ان معرفة منظومة القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، خاصة لمن تدفعهم المنظومة التربوية الى [illegible]، تجعلنا نتنبأ الى درجة كبيرة بمستقبل هؤلاء التلاميذ في المجتمع، وبمستقبلهم المهني، وكذلك تسمح لنا بالتدخل لتكوين اتجاهات ايجابية لديهم، والقيام بعملية توجيههم قبل فوات الأوان وبطريقة منظمة.

-تتعدد أهداف الدراسة وأبعادها التربوية والاجتماعية، وقد أصبحت هذه الأنواع من الدراسات مهمة وذلك لمتطلبات الحياة الاجتماعية الحالية، وكذا بالنسبة لمؤسسات المجتمع التي تحتاج أكثر من أي وقت مضى الى قيم ومشاعر مشتركة. وان معرفتنا بسيطرة قيمة معينة وأهميتها تجعلنا أكثر عملا لأجل ترسيخها أو العكس في حالة عدم الأهمية.

4.1- أهـــــداف البحـــث:

ان هدف هذه الدراسة نابع من أهمية و الحاح الواقع التربوي للقيام بأبحاث ودراسات عملية، تشرح أجزاء المنظومة التربوية ككل وكذا نواتجها للكشف عن ايجابياتها وسلبياتها. بغرض تدعيم ما هو ايجابي ومحاولة تدعيم وتعديل ما هو ناقص.

وقد تتعدد مجموعة من الاهداف الجزئية التي يستهدفها البحث:

1-ضرورة معرفة الاتجاهات والميول وخاصة القيم لدى التلاميذ بالخصوص، وتأثيرها على مردود ومخرجات النظام التربوي، وبالتالي على المجتمع ككل ومحاولة الاستفادة منها في التطوير الاجتماعي نحو الاتجاه المطلوب، وهذا لن يتأتى الا بدراسات ميدانية تغوص في الواقع الاجتماعي والتربوي.

2- الدراسة تهدف الى الكشف عن القيم الاجتماعية لدى التلاميذ في نهاية المرحلة الثانوية، لمعرفة القيم التي تقوم بها المنظومة التربوية وتستهدف تنشئة أفراد المجتمع وفقها. وهذا ما يجعل أو بالأحرى يساعد على معرفة النظام التربوي ومنظومته القيمية.

3- يعتبر علماء التربية ومنهم -روكيش- القيم مؤشرات هامة لنوعية الحياة ومستوى الرقي أوالتحضر في أي مجتمع من المجتمعات. هذا ما يجعل الاحتكام الى القيم ضروري لمعرفة الوضع الاجتماعي الحالي، والذي يلاحظ عليه طغيان الكثير من متناقضات القيم، وقد اشتد الصراع حول أصالة وصلاحية بعضها، وظهرت قيم جديدة يرجعها الكثير- من العارفين بشؤون هذا المجتمع، والمسيرين لها. الى فئة الشباب المتخرج من المدرسة الأساسية، خاصة القيم المرتبطة بالتميع بل وكذلك المرتبطة بمشكل اللاأمن، وأصابع الاتهام موجهة للمنظومة التربوية. والتعرض لمواضيع من هذا النوع، التي تثير قضايا متعلقة بالأهداف التربوية، بغرض التقويم، تستهدف ترسيخ وتدعيم ما هو ايجابي منها وتعديل او تغيير ما هو سلبي منها. وتترك الفرصة لالقاء الضوء على كيفية التدخل بالاصلاح، لأهل الاختصاص.

1-5- فرضيات البحث:

انطلاقا من مشكلة البحث وتساؤولاته الرئيسية، تمت صياغة فرضيات البحث الآتية:

1- تتنوع وتختلف الأنساق القيمية لدى الطلبة الثانويين.

2- تقع القيمة الدينية مباشرة بعد القيمة النظرية في أعلى النسق القيمي لدى طلبة العينة.

3- تقع القيمة الجمالية في أدنى النسق القيمي لدى طلبة العينة.

4- يختلف النسق القيمي لدى الطلبة الأدبيين عن غيرهم من الطلبة العلميين والتقنيين.

5- تحتل القيمة الدينية أعلى الترتيب في النسق القيمي لدى الاناث منه عند الذكور.

6- تحتل القيمة الاقتصادية نفس الدرجة في النسق القيمي لدى الذكور والاناث.

7- يتفوق الطلبة ذووا القيمية النظرية والدينية في نسقهم القيمي في امتحان البكالوريا.

8- تقع القيمة الاجتماعية في قمة النسق القيمي لدى الطلبة الأدبيين الناجحين في البكالوريا.

9- تقع القيمة الجمالية في أعلى النسق القيمي لدى الطلبة الراسبين في امتحان البكالوريا.

6-1- تحديد مفاهيم الدراسة:

تعتبر عملية تحديد مفاهيم البحث من أهم الخطوات الاجرائية، يهدف التحكم في المتغيرات الرئيسية لفرضيات البحث وأهدافه وتعتبر هذه المرحلة جد مهمة في البحوث الاجتماعية بصفة عامة لاعتمادها على مفاهيم مشتركة وتداخل استغلالها من ميدان لآخر " وتتمثل في اجراء تدريجي. ينطلق من العمومية في استعمال المفهوم الى الشكل الاجرائي له" (1996 [illegible]) الذي يستمد في البحث

وفيما يلي أهم هذه المفاهيم التي يتم تحديدها وهي:

1-القيم.

2-النسق القيمي.

3-الطالب الثانوي.

4-التنشئة [illegible]

5-التنشئة القيمية.

1-6-1- الـــقـيـــم:

الأصل اللاتيني لكلمة قيمة (Valeo) يعني أنني قوي وأنني أرفل في صحة جيدة وهي ايضا (valeur) باللغة الفرنسية. وتقابلها باللغة الانجليزية (Valeur) وفي معاجم اللغة العربية تشير الى القيمة في مدلولين اثنين:

1- القيمة " مفرد قيم–من قوم–وقام المتاع بكذا "أي تعدلت قيمته به". والقيمة " الثمن الذي يقوم به المتاع، أي يقوم مقامه، والجمع : القيم، مثل سدرة وسدر، وقومت المتاع جعلت له قيمه معلومة " (سيد أحمد طهطاوي،1996، 39).

فالقيمة بهذا المدلول تعني ثمن الشيء بالتقويم (القيمة الكمية).

2-المدلول الثاني يشير الى القيمة، أنها تعني الاستواء، فهي مشتقة من الفعل قام بمعنى وقف واعتدل وانبسط وبلغ (محمد علي الزبيدي، 1966، 35)، وقد كان وصف الانسان أو الشيء أو العمل او الدين بكونه قيما، أي مستقيما كقوله تعالى: " ذالك الدين القيم" ، " فيها كتب قيمة" (قرآن كريم)

ويشير قاموس (American college) الى القيمة على أنها تعني الأشياء التى يعطيها الناس اهتماما خاصا" (السيد أحمد طهطاوي، مرجع سابق.41).

ويشير معجم علوم التربية الى القينة على أنها تعني تقدير نقوم به تجاه شخص أو فرد أو نشاط حسب ما يمكن تحصيله منه.

وتتكون القيم من مجموع معتقدات واختيارات وأشكال التفاعل المطلوب لتصرف الشخص ومواقفه وأرائه وتحدد مدى ارتباطه بجماعته. "وتشكل مجموع القيم المعتمدة النظرة الى العالم" (عبد اللطيف القاربي وأخرون، 1994.359).

وينظر أدلر (Adler) الى القيمة على أنها " أحكام يصدرها الانسان على الأشياء" (Adler.F Vol, 62.1956.272). وفي حياتنا اليومية نستعمل مفهوم القيمة بمعنى الخير، فنقول " فلان صاحب قيم ومبادئ" وهو في حقيقته استعمال للمفهوم عند التقويم. فكل منا يحكم على عمل من الأعمال أو أشخاص على أنه خير أو شر، جميل أو قبيح، بناءا على القيم الموجودة في ذهنه .

ويؤكد ثورندايك (Thorndike) على مفهوم آخر للقيمة وتعني حسب رأيه " أنها تفضيلات تكمن في اللذة والألم، أو الارتياح وعدم الارتياح الذي يشعر به الانسان، فاذا كان حدوث شيء لا يؤثر مطلقا على لذة أو ألم أي فرد، ايا كان حاليا أو مستقبلا، فانه يكون عديم القيمة على الاطلاق" (مصطفى الخشاب، 187.1966).

ويُلاحظ أثناء ادراج لمختلف التعريفات، انّها تختلف حسب المدارس والاتجاهات التي ينتمي اليها الباحثون، فهناك من يرى أنها تفضيلات للأشياء، وهناك من ينظر اليها بأنها مبادئ [illegible] معتقدات، وهناك من يرى أنها مجرد اتجاهات نحو الأشياء والأشخاص. أو أنها اتجاهات تقويمية . أو أنها " اشباع الفرد لحاجاته الأساسية التي يرغبها، وذلك من خلال سلوك معين" (عماد الدين سلطان في سيد أحمد طهطاوي، مرجع سابق.43).

انطلاقا من هذه التعاريف نخلص الى التعريف الاجرائي الذي سيعتمد في البحث والذي ينظر الى القيمة على أنها مفهوم مجرد " وهي عبارة عن حكم عقلي، انفعالي يصدره الفرد نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني بالتفضيل أو عدم التفضيل في شكل تقدير أو تقويم ضمني أو صريح.

ويمكن أن يصور هذا التقدير على أنه امتداد يبدأ بالتقبل ويمر بالتوقف وينتهي بالرفض.

2.6.1 نسق القيم

I -النسق:

يقال نسق، أومنظومة، أو نظام، أوسلم، كلها تسميات لمعنى واحد هي كلية منظمة مكونة من عناصر متظافرة لايمكن تعريفها الا فى ضوء علاقتها ببعضها البعض حسب موقعها داخل الكلية (Desausure.F,1968)

ويشير عبد اللطيف القاربى واخرون (305.1994) الى ان مفهوم النظام اوالنسق يتكون من عناصر اي مكونات متفاعلة فيما بينها، لايمكن الحديث عن نظام حقيقي الااذا كان الفعل الخاص بكل عنصر من العناصر محددا بالتفاعلات مع العناصرالأخرى وتخضع هذه التفاعلات لمنطق خاص بها، العلاقة بين هذه العناصرليست ثابتة (ستاتيكية) اذ أن هناك تحولات وسيرورات تطرأ على العلاقات بين هذه العناصر ويحافظ هذا النظام على توازنه بفعل قوانين ضابطة.

ان كلمة نسق (Systeme) مصدره كلمتان يونانيتان هما(Stema, Syn) وتعني وضع الأشياء بعضها مع بعض في شكل منظم.

فالنسق اذن هو مجموعة مكونات وعناصر مترابطة ومتفاعلة فيما بينها، تخضع لتحولات داخلية وتحكمها قوانين تشكل نظامها الضابط.

ب-نسق القيم:

أما وقد تعرضنا لمفهوم القيم، ثم لمفهوم النسق فمفهوم نسق القيم كما يعرفه (كاظم محمد ابراهيم، 37.1970)، عبارة عن مجموعة قيم الفرد أو المجتمع مرتبة وفقا لأولوياتها، وهو اطار على هيئة سلم تتدرج مكوناته تبعا لأهميتها". وهذا يعني أنه لا توجد قيمة في فضاء لوحده دون ارتباطها وانتظامها في نسق نظام معين لدى الفرد او المجتمع.

فلكل فرد نسق أو نقول سلم مدرج للقيم. كما أن لكل مجتمع نظامه أو سلمه القيمي، يقوم هذا النسق سواء لدى الفرد أوالمجتمع على التفضيل بين قيمه وأخرى،

"وينتج عنه وجود الأنساق في مراتب ودرجات بعضها فوق بعض، وبعضها أرفع من بعض" (فوزية ذياب، [illegible]:28).

وحتى ان هذا الترتيب الهرمي، ليس ستاتيكيا وليس سلبيا، فصور التفاعل والتبادل بين قيمة وأخرى تنشأ لهدف ووظائف معينة تمكن من تحقيق الغايات القريبة والبعيدة المدى من وجود النظام ذاته. (لنأخذ مثلا قيمة الأمن في مجتمعنا حاليا).

في الأخير، وانطلاقا من تعاريف مفهوم نسق القيم، الى هذا التعريف الاجرائي الذي سيعتمد في البحث، والذي يشير الى أن نسق القيم هوسلم متدرج يشكل بناءا، عناصره هي القيم تتفاعل فيما بينها وتتبادل المراتب لتؤدي وظيفة معينة لدى الفرد. وهذا يعني :

1-أن لكل فرد سلما قيميا على شكل هرم، متكون من عدة قيم.

2-تنتظم هذه القيم من أعلاها الى أدناها حسب شخصية الفرد.

3-وهذا لا يعني استقرار قيمة معينة لمدة طويلة في نفس المرتبة.

4- أي أن النسق يتسم بالديناميكية، خاصة في المراحل الأولى من نمو الفرد، وخصوصا في فترة المراهقة. وهو يتأثر بعدة عوامل التنشئة الاجتماعية.

3.6.1- الطالب الثانوي: قبل التعرض لتحديد هذا المفهوم يتم التعرف أولا على مفهوم التعليم الثانوي.

1-التعليم الثانوي: عبارة عن مرحلة تعليمية تقع وسط مرحلتين تعليميتين، يستمد قاعدته من الأولى، (التعليم الأساسي) ويقدم قيمته للثانية (التعليم العالي). وهو تعليم مفتوح يتصل بجميع المجالات الحيوية في مختلف الميادين الاجتماعية، وذلك بفضل تعدد شعبه وتخصصاته.

وقد تعرض لاعادة الهيكلة في 1993م وتم تقسيمه الى قسمين وهماالتعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي التقني.

أ- التعليم الثانوي العام: ويهدف الى اعداد التلاميذ المقبولين فيه الى أحد التخصصات العامية النظرية، العلمية والأدبية.

ب-التعليم الثانوي التقني: ويهدف الى اعداد تلاميذته في أكثر من عشر تخصصات وفروع تقنية.

وهناك قسم ثالث حسب نوعية الأنظمة التربوية عالميا وهو :

ج-التعليم الثانوي المهني: الذي يؤهل تلاميذته لفروع التكوين المهني.

تدوم الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي من ثلاث سنوات الى أربع سنوات حسب نموذج النظام التربوي المعتمد في البلد.

تبدأ المرحلة الثانوية في سن العاشرة في ألمانيا، وفي فرنسا وانجلترا في (11سنة) وفي اليابان في حدود (12سنة) وفي الولايات المتحدة أوروسيا في حدود (17سنة)، وفي الجزائر تبدأ في حدود السادسة عشر لتتضح ملامح الطالب الثانوي، في هذه المرحلة التي تعدد لمختلف مجالات التنمية " ويلعب خلالها النسق التعليمي، الدور الانتقائي [illegible] دوره، وبصورة معمقة فرغم قصر المدة الزمنية لهذه المرحلة الدراسية، الا انها تكتسي أهمية [illegible] كبرى" .(T.KENNOUCHE, 1982,26)

فالتلميذ [illegible] اذن لهذه المرحلة حسب قول بورديو (P. BOURDIEU) [illegible] الى ضمان مستواه [illegible] بالمؤسسة التربوية، وبواسطة الشهادة الممنوحة له، تصبح هذه الأخيرة الدليل الهام على نجاحه الاجتماعي (P.BOURDIEU J.C.PASSERON, 1964,24).

فالشهادة التي تمنح للثانوي في مختلف بقاع العالم وفي النظام التربوي الجزائري تسمى شهادة نهاية التعليم الثانوي، وماصطلح عليها عالميا "بالبكالوريا"، بكالوريا تقني أو بكالوريا التعليم العام، التي تعتبر تتويجا لنجاحه في هذه المرحلة، ليخوض مرحلة التكوين الجامعي في فرع من فروعه أوعالم التكوين بصفة عامة. ليكون التعريف الاجرائي لمفهوم الطالب الثانوي اذن انطلاقا مما ذكر سابقا كما يلي:

2- الطالب الثانوي: " هو ذلك الفرد الذي ينتمي الى مرحلة التعليم الثانوي، وقد مر على مراحل تعليمية مدة معينة (التعليم الأساسي بأطواره الثلاث). وصل الى مرحلة تكتمل فيه خصائص نموه المختلفة، وبالتالي شخصيته، ليدخل بعد نهاية المراهقة في مرحلة الرشد، [illegible] يذهب لاجتياز امتحان البكالوريا في مختلف فروعها [illegible] العلمية والأدبية [illegible]".

-ويكون الطالب العلمي هو التلميذ الذي يدرس في الشعب العلمية النظرية، وهي علوم الطبيعة والحياة، والعلوم الدقيقة.

-والطالب التقني، هوالتلميذ الذي يدرس في شعب تقنية تؤهله بعد البكالوريا لمختلف الفروع التقنية في الجامعة وهذه الشعب هي هندسة مدنية، تقني محاسبة، سيرواقتصاد، الكتروتقني، هندسة كهربائية، الكترونيك، الكيمياء، الصناعة الميكانيكية، البناء الميكانيكي، والبيوكيمياء.

-أما الطالب الأدبي، فهو التلميذ المتمدرس في الشعب الأدبية النظرية في مختلف العلوم الاجتماعية واللغات، وهذه الشعب هي أداب وعلوم انسانية، أداب وعلوم شرعية، وآداب ولغات أجنبية.

4.6.1- التنشئة الاجتماعية:

ان ادراج هذا المفهوم، ضمن مفاهيم البحث، من منطلق أن القيم بكل أنواعها لا توجد مع ميلاد الطفل، لذلك تشير اليزابيت هورلوك (Elisabeth Hourlok,1972.37.76) أن الطفل قبل أن يسلك بطريقة أخلاقية ينبغي له أن يتعلم ما الذي تعتبره الجماعة صوابا وما الذي تراه خطأ، وهو انما يتعلم ذلك أولا من خلال علاقة البنوة والوالدية في الأسرة، وتوضع أسس النمو الأخلاقي، اذن قبل أن يكبر الصغير ويتصل بجماعة الرفاق"، هذه العملية تسمى بالتنشئة الاجتماعية اصطلاحا.

التنشئة الاجتماعية ترجمة لمصطلح (Socialisation) في الانجليزية والفرنسية وفي اللغة العربية تقسم العبارة الى قسمين: التنشئة وتعني أقام، و ورد في منجد اللغة والاعلام، أن نشأة الطفل تعني شب وقرب من الادراك، و يقال نشأ في بني فلان أي تربى فيهم وشب

"وقد ظهر مفهوم التنشئة الاجتماعية لأول مرة في الأدب الانجليزي سنة 1828، وكان المقصود بها تهيئة الفرد ليتكيف مع المجتمع.

الا أن استعمالها الحديث يعتمد على نظريات علماء عاشوا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ومن أهمهم سيموند فرويد (S.Freud) الذي اعتقد بأن الفرد يكتسب تعاليمه الأخلاقية من المجتمع من خلال ذاتيته الأخلاقية (محي الدين مختار، 25.1998).

ان المقصود بعملية التنشئة ليس اكساب الفرد التعاليم الأخلاقية فقط، بل هذا عنصر أو دور من أدوارها، والذي يقوم به هو المؤسسات الاجتماعية المختلفة التي انشأها لهذا الغرض كالأسرة والمدارس والمساجد وجماعات الرفاق...الخ، والمقصود بالتنشئة الاجتماعية العملية التي بموجبها يكتسب الشخص، وخاصة الطفل الحساسية للمثيرات الاجتماعية ومراعاة الضغط، والالتزامات أو الواجبات الصادرة عن الجماعة أو عن حياة الجماعة، ويتعلم الطفل كيف يتعامل أو يشق طريقه في وسط الجماعة، أو يتصرف مثلها في اطار الجماعة أو الثقافة المحددة التي نشأ فيها، وهي العملية التي يصبح الفرد بموجبها كائنا انسانيا أو بشريا اجتماعيا (The processof becoming social being)،

أوهي في الحقيقة نتيجة الفرد لهذه العمليات، وتسهم في اكتساب الفرد سمات الشخصية" انجلش ENGLISH في (عبد الرحمان العيسوي، 259،2000).

وهذا لا يعني أن التنشئة الاجتماعية مصطلح مرادف للشخصية اومرادفة للتعلم فهي أوسع مفهوما من التعلم.

ان عملية التنشئة الاجتماعية حسب التعريف الاجرائي المعتمد في هذا البحث وانطلاقا من التعاريف السابقة تعني اكتساب الفرد لثقافة المجتمع من قيم وعادات وتقاليد وأساليب التفكير السائدة فيه لتشكيل شخصيته الاجتماعية، فهي عملية التربية التي تلازم الأفراد والأجيال طوال حياتهم، لمختلف الأعمار، وفي كل المجتمعات وفي كل العصور.

5.6.1- التنشئة القومية: ورد هذا المفهوم كثيرا في ثنايا البحث. فهومفهوم غير متداول في كثير من البحوث.

ويقصد به: عملية التعلم والتعليم التي يتمكن من خلالها الطفل من ان يتشرب مجموعة من المبادئ، والمثل والغايات التي تجعله فردا متكيفا في مجتمعه.

الفصل الثاني

الجانب النظري للبحث

2-1- القسم الأول : القيم

2-2- القسم الثاني : مؤسسات التنشئة الاجتماعية

2-3- القسم الثالث : نمو وارتقاء القيم

الفصل الأول

القيم

المدخل

1.1.2- تعاريف القيم.

2.1.2- القيم و مفاهيم نفسية وإجتماعية.

3.1.2- وظائف وأدوار القيم.

4.1.2- تصنيف القيم.

5.1.2- مكونات القيم.

6.1.2- قياس القيم.

1.6.1.2- أدوات قياس القيم.

الخلاصة.

1.1.2- تعاريف القيم:

1.1.1.2- تعريفــها لغويــا:

مفرد قيم – لغة– من قوم، وقام المتاع بكذا، أي تعدلت قيمته به (محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي،1722، 57).

وأصل الكلمة مستمد من علم الإقتصاد، أين كانت تعني قيمة الشيء، أما المفهوم الحديث للقيمة فيتراوح بين النظرة العامة التي تعتبر القيمة كموضوع لأي إهتمام (بيري(Perry 1926).

ويتفق مع تعريف أحمد بن حمدان علي المقري، (1985، 714) "على أن القيمة هي الثمن الذي يقوم مقامه، والجمع القيم، وقومت المتاع جعلت لها قيمة معلومة".

2.1.1.2- تعاريفها اصطلاحا:

من الناحية الإصطلاحية، القيمة هي "تقدير نقدي به تجاه شخص أو فرد أو نشاط حسب ما يمكن تحصيله منه، وتتكون القيم من مجموع معتقدات واختيارات وأفكار تمثل أسلوب تصرف الشخص ومواقفه وآرائه وتحدد مدى إرتباطه بجماعته" (عبد اللطيف [illegible] وآخرون، 1994، 359).

ولا يبتعد تعريف [illegible] يوسف مبارك (1992، [illegible]) عن هذا التعريف كثيرا فهو يشير إلى القيم على أنها " مبادئ جماعية يؤمن بها أفراد مجتمع معين وتشيع بينهم، و يعتقدون في أهميتها لاعتبارات".

إن ايراد هذه التعاريف هنا ليس على سبيل الصدفة وإنما لاعتماد الباحثة عليها في الدراسة، [illegible] أن التعريف الإجرائي– الوارد في الفصل [illegible] الذي اعتمدته لا يبتعد على اعتبار القيم مبادئ أو مثل، وهذا لإنطباقه مع مجال البحث. وبالتالي فتعاريف ومفاهيم القيم تختلف، فدراسة القيم في علم النفس غير دراستها في التربية وإن كان ميدانا لا يبتعد كثيرا عنه ودراسته في علم الإجتماع غير دراسته في الإقتصاد. وحتى العلم الواحد يختلف استعمال المفهوم، وذلك حسب التغيرات وتحديدات

وأهداف الباحث. وهذا ما ينطبق على مفهوم القيم وسيتم عرض هذا المفهوم واستعمالاته حسب الميادين التالية:

1-2-1-1-2 - مفهوم القيمة عند علماء الاجتماع:

يعتبر المفهوم الأكثر استعمالا ودراسة في علم الاجتماع، وعند الباحثين الاجتماعيين يعتبرون القيم أنها" الحكم الذي يصدره الانسان على شيء ما مهتديا بمجموعة المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه. والذي يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك " (فوزية دياب، 52.1980) فالمفهوم الاجتماعي للقيم كما يظهر في هذا التعريف يكمن فيما يستحسنه ويرفضه المجتمع أي من المصدر الخارجي عن الفرد. وهنا يشير عالم الاجتماع مانهايم (MANHEIM) إلى أن القيمة ليست وحدات مجردة وليست صفحات ذاتية لموضوع ما " لا معنى لأن نتحدث عن القيم كما لو أنها توجد مستقلة عن الذات المقيمة أو الجماعة التي تكون هذه القيم صحيحة وثابتة بالنسبة لها " (محمد أحمد بيومي، بدون تاريخ. 116) .

وتختلف النظرة والتعاريف حسب اختلاف العلماء وكذا اختلاف توجهاتهم الثقافية والاجتماعية والدينية ... « فبارك وبرجس (Park & Burgess) عرفا القيمة على أنها أي شيء قيمته قابلة للتقدير. ويعرف هنري(HENRY) القيمة بأنها شيء نرى فيه خيرا مثل الحب، الشفقة، الهدوء، القناعة، المرح، الأمانة، الذوق، الترويح، البساطة " (محمد أحمد بيومي، بدون تاريخ: 148). ان هذه الرؤية المختلفة للقيم عند علماء الاجتماع لا تنفصل عن ارجاعها الى مصدرها، المتمثل دائما في مبادئ ومعايير الجماعة. فالقيمة عبارة عن اهتمام أو اختيار أو تفضيل يشعر معه صاحبه أن له مبرراته الخلقية أو العقلية أو الجمالية أو كل هذه مجتمعة بناءا على المعايير التي تعلمها من الجماعة ووعاها في خبرات حياته نتيجة عمليات الثواب والعقاب والتوحد مع الغير" (فوزية دياب، 53.1980).

ان المفهوم الاجتماعي للقيم يفصل بين ما يسمى بالرغبة الشخصية المرتبطة بالفرد، وبين المرغوب فيه، أي ما ينبغي أن نرغب فيه، أو ما ينبغي أن يكون وهذا

وفقا لمعايير الجماعة. فالرغبة الشخصية متعلقة بالفرد وفقا لأهوائه وميوله. فالقيمة اذن هي هذا الذي نرغب فيه والذي يمتثل لمعايير الجماعة التي نعيش معها، بكل ما تأمر به أو تنهى عنه.

ويعتبر كلاكلول أن كلمة " قيم " تشير الى السلوك التقويمي أي كان نوعه. واعتبار أن هذه العملية من طبيعة الانسان فهو دائما يصدر أحكاما قيمية على الأشخاص والأشياء والأفكار من حيث ايجابياتها أو سلبياتها أو حسنها وقبحها أو له قيمة وليس له قيمة ". (فوزية دياب، 1980).

وهذا ما يقرب مفهوم القيم الى مفهوم التقويم، فعملية التقويم أو اصدار الحكم الغيبي يقوم بها الفرد بذاته وهي تعني الاختيار من عدة بدائل. ويساير عملية الاختيار هذه غالبا توترا أو صراعا بين ما يرغبه الفرد وما ينبغي أن يخضع له انطلاقا من معايير الجماعة التي يتوحد معها.

ويتضح هنا على أن الحكم القيمي " ما هو الا تعبير عن ما هو متطلب ومرغوب فيه اجتماعيا (سوزاني في فوزية دياب، 47.1980). ويشير دوركايم (DURKHEIM) في هذا الايطار الى أننا لسنا سادة تقرمنا. فنحن مقيدون، ملزمون ومجبرون، والذي يقيدنا ويلزمنا ويجبرنا هو الضمير الاجتماعي ." (فوزية دياب، 47.1980) معنى هذا أن الفرد مجبر ومقيد بتقييمات الأسرة والمجتمع في نظرته لكل ما حوله، بمعنى أنه لا يقدر قيما لنفسه، وخاصة به، بل يأخذها من مجتمعه جاهزة من المتجر الاجتماعي على حد تعبير جود (JOOD) " (بلقاسم بغ، 1984، 36) .

ان رؤية علماء الاجتماع تتفق على أن القيم أحكام أو أراء يصدرها شخص وذلك في اطار تفاعلانه الاجتماعية. وبناءا على ما اكتسبه من مبادئ ورؤى خلال عملية النشئة الاجتماعية في المؤسسات الرسمية أو غير الرسمية لمجتمعه.

2-1-1-2-2- مفهوم القيمة عند علماء النفس:

ان دراسة القيم في علم النفس، تكفل به ميدان هام وحديث في علم النفس وهو علم النفس الاجتماعي، الذي يركز في دراسته في للسلوك على جوانبه الشخصية

ولاجتماعية. فعلى غرار علماء الاجتماع الذين تنصب رؤيتهم في دراسة السلوك الانساني الصادر عن الفرد في علاقته بالنظم الاجتماعية و بمختلف علاقاته و تفاعلاته الاجتماعية، فعلماء النفس الاجتماعي يهتمون بكل جانب من جوانب سلوك الفرد في المجتمع. " ولا يتحدد باطار لنظام او نسق معين، فعلم النفس الاجتماعي يركز عنايته على سمات الفرد واستعداداته واستجاباته فيما يتصل بعلاقته مع الأخرين" (عبد اللطيف محمد خليفة، 40.1992).

ان مركز اهتمام علماء النفس هو الفرد باستعداداته وتفاعلاته وسلوكاته، والتالي فنظرتهم للقيم تتميز عن رؤية علماء الاجتماع. ودراستهم للقيم لا تختلف عن دراستهم للسلوك الانساني ككل. " وان القيم بالنسبة لعلماء النفس الاجتماعي درست محاولة لتفريقها عن [illegible]، ويظهر رغم ذلك جليا في ميلهم لتعريفها على انها اتجاهات مشتركة، انساقا [illegible] معيارية أو مثل أخلاقية، تلعب دورا هاما في الحياة الاجتماعية" (محمد أحمد بيومي، بدون تاريخ).

تتميز القيم عن الاتجاهات بأنها غايات نهائية ، وليست مجرد ميول انية وسيلية، فهي تظهر في شكل أهداف نهائية يسعى الفرد لتحقيقها، وتقف كموجه يسلك الفرد وفقها.

ويشير بلوك هنريت (BLOCK HENRIETTE في GRAND DICTIONNAIRE DE LA PSYCOLOGIE,1993) " الى أن استخدام هذا المفهوم في علم النفس يكون متبوعا بصفة، فنقول قيمة دافعة، قيمة محركة، قيمة ملحة، قيمة عاطفية، كما نستطيع الحديث عن القيمة السلبية".

وتستخدم كلمة قيمة في علم النفس الاجتماعي للدلالة على ما يخدم كهدف عام في مجموعة شاملة لعدد من الاتجاهات (نيوكمب) في الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي(نجيب اسكندر واخرون، 1961).

كما يشير عالم النفس السلوك ثورندايك إلى أن " القيم عبارة عن تفضيلات تكمن في اللذه و عدم [illegible]، الذي يشعر به الانسان فإذا كان حدوث شيء لا يؤثر مطلقا

على لذة أو ألم أي فرد، أيا كان حاليا أو مستقبلا، فإنه يكون عديم القيمة على الإطلاق (مصطفى خشاب،1966، 187).

وتعتبر دراسة القيم في علم النفس محاولة بفصلها عن مفاهيم أشد إرتباطا بها وأكثر التصاقا كمفهوم الإتجاه، الحاجة، الدافع، الإهتمام، السلوك المعتقد(مفاهيم نفسية وإجتماعية صفحة 9) وحتى داخل كل إطار نظري في هذا الميدان هناك نظرة وتفسير للقيم عن الإطار النظري الأخر.

2-1-1-2-3- مفهوم القيمة عند الفلاسفة:

إن الطبيعة الذاتية للقيم جعلتها تبتعد عن التناول العلمي لها حتى الاهتمام بدراستها في علم النفس لازال قليلا ، فمختلف الدراسات تتناول الاتجاهات وتترك مجال القيم ، ذلك لطبيعتها الذاتية وارتباطها بشخصية الفرد وكذلك لاقترابها من مفهوم الأخلاق التي تعتبر مواضيع تطرح في ايطار فلسفي، أو ديني." ولقد شغل موضوع القيم اهتمام الكثير من الفلاسفة المفكرين منذ أقدم العصور" (ضياء زاهر، 1984) فرغم أهمية دراسة القيم من الناحية النفسية والسلوكية على التناول العلمي لما ظل بعيدا باستثناء التناول الفلسفي المرتبط بمنهج التأمل الفلسفي. وكانت الفلسفات العقلية قد جعلت منه ركيزة من الركائز الأساسية التي يقوم عليها البناء العقلي والفكري المجرد لتأملاتها وأفكارها فأحاطته بجو من العيبية نفرت منه رجال العلم" (اسماعيل محمد عماد الدين وأخرون، 1981) ومن هنا نستنتج أن مفهوم القيمة من المفاهيم المتداولة في ميدان الفلسفة. ولازالت محور الخلافات الأساسية بين مدارس ومذاهب فلسفية حرة. يشير جون ديوي الى أن الأراء حول موضوع القيم تتفاوت بين الاعتقاد من ناحية بأن ما يسمى « قيما ليس في الواقع سوى اشارات أو تعبيرات عاطفية » وبين الاعتقاد في الطرف المقابل بأن المعايير القبلية العقلية ضرورية وتقوم على أساسها كل من الفن والعلم والأخلاق (عبد اللطيف محمد خليفة،1992،38) يرجع الفلاسفة المثاليون، ومنهم أفلاطون في حديثهم عن القيم مصدر أخر ليستقي منه الناس قيمهم ومفاهيمهم عن الحق والجمال ، وبالتالي استبعاد أن يكون مصدرها عالم الحس بعيدا فرضا عن

متناقضات أي أن هناك عالم آخر توجد فيه الأشياء كاملة كما يجب أن تكون وهو عالم الحق والخير والجمال.

ويشير كانط الى العقل كمصدر، فالعلم والجمال والأخلاق مصدرها العقل وهذا يوضح اتجاه الفلاسفة العقليون نحو القيم على أنها منعزلة عن الخبرة الانسانية.

ويعتبر الفلاسفة الطبيعيون (الوضعيون) أن القيم جزء لا يتجزأ من الواقع الموضوعي للحياة والخبرة الانسانية. فقيمة الشيء كائنة لاتصالنا بها وتفاعلنا معها وسعينا اليها. وتكوين رغباتنا واتجاهنا نحوها. وبالتالي فالأشياء ليست في ذاتها خيرة أو شريرة، صحيحة أو خاطئة، قبيحة أو جميلة، وانما هي أحكام نصدرها من واقع تأثيرنا وتأثرنا بهذه الأشياء (عبد اللطيف محمد خليفة،1992) .

ان الارتباط بين القيم والفلسفة قديم، وهذا ما جعل دراستها الى وقتنا هذا النادر في الميادين الامبريقية وذلك – كما ذكر سابقا – لاشغالها حيزا من الذاتية. وكذلك لتناولها في ايطار ما يسمى بالديانات. فالحكم على القيم والأشياء والأعمال من شأن الوحي السماوي والتعاليم الدينية . والأصل في الديانات هو أن الحكم والتقويم من شأن الله عز وجل وبالتالي فأعمال الفرد مقومة حسب نتيجتها في الآخرة (أنظر القيم في الاسلام ص....).

4-2-1-2– مفهوم القيمة في التربية:

القيم عبارة عن موجهات السلوك أو معايير ومقاييس ويتخذ منها الأفراد ميزانا يحكمون به على أفعالهم.

فالقيم حسب تناول العلماء في المجال التربوي، تعتبر مبادئ يؤمن بها أفراد مجتمع معين، ويشيع بينهم ويعتقدون في أهميتها لاعتبارات اجتماعية او أخلاقية أو دينية أو جمالية و تتسم بسيمة الجماعة في الاستخدام .

2-1-2- القيم ومفاهيم نفسية واجتماعية:

2-1-2-1- القيم و الاتجاه:

يرى روكيتش (ROCKEACH) أن التمييز بين مفهوم القيمة ، الاتجاه في العلوم السلوكية هو التمييز بين الجينيات والكروموزومات في مجال العلوم البيولوجية . وتعتبر القيم الى درجة كبيرة محددات لاتجاهات الفرد، فهي عبارة عن تحديدات وتعميمات تتضح من خلال تعبير الأفراد عن اتجاهاتهم حيال موضوعات محددة (ROCKEACH,1973).

كما أن صورة الاتجاه القومي الدائم يمكن أن يتحول الى قيمة من قيم الفرد، فتتكامل خبرات الفرد، ومن ثم تتحدد تحديدا واضحا لتكون اتجاها يتمايز عن الاتجاهات الأخرى، و " عنصر التقليد (EMITATION) والايحاد (SUGGESTABILITY) عاملان هامان في تكوينه، على أن التقليد أهم العوامل وأسبقها في تكوين اتجاهات الأطفال." (عباس محمود عوض، 1980 . 29)

وقد يتبين أن الفصل بينهما غير ممكن وغير واضح الا أن القيمة تعتبر أعمق من الاتجاه وهي أدوم من حيث المدة، اذ الصعوبة كبيرة جدا عندما نحاول تعديلها ، فكيف الحال بتغييرها.

وتتميز القيم عن الاتجاهات من ناحية الصلة بالثقافة ، " اذ أن الثقافة عادة يكون لها قيم معينة ولا يقال لها اتجاهات نفسية " (سعد جلال،1984. 153) وكذلك تستأثر القيم من الثقافة حمايتها وتعاقدها وذلك باشتراك عدد كبير من الأفراد من المجتمع في مدى تمسكهم بها، وبالتالي يعطي لها حياة أطول وثبات واستمرار طويلين.

تعتبر كلا من الاتجاهات والقيم عرضة للتغيير نتيجة التطور والتوصل الى المعلومات ، وتعتبر القيم أقل عرضة من الاتجاهات للتغير نتيجة ثباتها واستقرارها .

بالاضافة الى هذا فالاتجاهات لكثرتها تتجمع في شكل تكتلات " وتعتبر القيم بمثابة النواة التي تتجمع فيها هذه الاتجاهات لتوجيه السلوك على مدى طويل للبلوغ الى هدف له جاذبيته " (سعد جلال،1984).

ان تشكل مجموعة الاتجاهات واجتماعها حول قيمة معينة، أو قيم تمثل نسقا أو تكون ما يسمى بنسق القيم. ومن المعلوم أن لدى الفرد الواحد عددا من أنسقة القيم، وبوجود أو بروز اتجاهات لها تبريراتها على المستوى العقلي. وكذا ارادة اشباع دوافع متعلقة بذلك الاتجاه، يحدث تعارض وصراع بين هذه الأنسقة من القيم، وأحسن مثال يورد هنا ذلك التناقض بين القيم التي يحملها المتعلمون والمثقفون في العالم الثالث " فتجدهم ينادون ويتحمسون بالديمقراطية والمساواة كعقيدة سياسية وينادون بالتغيير السياسي بالدساتير والقوانين، بينما يعاملون زوجاتهم وبناتهم بطريقة لا تختلف عن معاملة أجدادهم . فبعض سلوكهم يكون مطردا مع الاتجاهات الديمقراطية بينما تتفق بعض مظاهر سلوكهم والرجعية والتسلط والجمود"(سعد جلال، 1984 . 154).

ومن هنا نلاحظ أن الفرق واضح بين المفهومين، وان اعتقد البعض بتشابهها أو محاولة افراد مفهوم واحد للاستعمال د ون الثاني لتقاربهما الا أن مفهوم القيمة من المفاهيم الأكثر تجريدا وشمولا، و حتى الصعوبة كبيرة في كيفية التعرف عليها وكذلك قياسها على غرار مفهوم الاتجاهات. و بالتالي نجد الدراسات التي تتعرض لها نادرة بالنظر للدراسات التي تتعرض للاتجاهات.

2-1-2-2- القيمة والحاجة:

وهو مفهوم يستخدمه علماء النفس تعويضا عن مفهوم القيمة أحيانا فماسلوا (MASLOW) صاحب نظرية الحاجة، يرى أن مفهوم القيمة مكافئ لمفهوم الحاجة. فقد تمكن من وضع سلم للحاجات الانسانية، متكونة من الحاجات الفيزيولوجية (الأكل، الجنس، البقاء)، الحاجات الاجتماعية، والحاجة الى الاعتراف والحاجة للتقدير ، والحاجة لتحقيق الذات .

فالحاجة هي احساس الكائن الحي بافتقاد الى شيء ما. وقد تكون حاجة داخلية أو خارجية وينشأ عنها بواعث (DRIVES) معينة ترتبط بموضوع الحافز (INCENTIVE) .

ويرى ماسلوا أن نشوء أو كون هناك قيمة معينة يتبعه ارادة تحقيق حاجة معينة. وهذا سعيا لاشباعها و هذا ما يحدد لدى الفرد نسق اختياراته، فهي بمثابة قيم بيولوجية

أولية تتحول فيما بعد، و مع نمو الفرد الى قيم اجتماعية " (عن ماسلوا، عبد اللطيف محمد خليفه 42.1992) .

هذا التحوّل يتم وفق طرق وأساليب، ووفق شروط تعلم محددة، فيتعلم الفرد من تفاعله مع الآخرين كيف يشبع حاجاته الأساسية (مثلا كيفية وضع الأكل على المائدة) بالاضافة الى كيفية اشباعه لحاجاته الأعلى . " فالقيم تنتقل في عملية اشباع الحاجة من شخص لآخر، وترتبط قوة قيمة معنية ومدى تعرضها للتغيير بعلاقة الفرد بعائلته وثقافته الموروثة". (م ج مندل، وأجوردان، 15.1982).

وقد أشار مندل (MENDEL) الى قواعد تشرح هذه العلاقات بين الفرد و العائلة و الثقافة بالقيمة.

1-القيم باقية خاصة في حالة اتساقها تارخيا و أسريا و جماعيا وثقافيا .

2- كلما كان الشخص متورطا عاطفيا في موضوع ما، فمن الصعب اقناعه بتغيير قيمه.

3- الأشخاص الذين ينشأون في منطقة معينة، وخلال فترة زمنية معينة تكون لديهم قيم متشابهة.

4- تكون الاختلافات في القيم نتيجة لاختلاف الفئة الاجتماعية والروابط العرقية.

5- كلما كانت الروابط أقوى بين شخص ما ومجموعة من الناس أو فئة اجتماعية يصبح من السهل على المجموعة تحديد القيم.

6- يعمل الانسان على أن تكون قيمة مستقرة ومنسجمة مع قيم المجموعة التي ينتمي اليها.

7- تكون القيم أكثر تشابها كلما انسجمت عناصر البيئة الاجتماعية.

8- كلما زادت أهمية قضية ما للمجموعة، كان اتفاق أعضائه على القيم كبير.

9- القيم المستخلصة بمعاناة وحرمان نسبي يصعب تغييرها.

10- أعضاء المجموعة الأكثر احتراما وأقوى في شخصية أكبر تأثيرا على القيم.

11- يمكن تغيير السلوك بسهولة أكثر من القيم، وفي بعض الأحيان قد يؤدي هذا الى تغيير في القيم.

12- قد تتعارض القيم والسلوك حين يتعلق الأمر بالأخلاق، وان يؤكد شخص ما تمسكه بأمانة واخلاص [illegible] لا يعني أنه لن يخدع أو يسرق.

13- كلما زاد التنافر الاجتماعي أصبح الناس أكثر عرضة لتغير قيمهم.

14- تتغير القيم الشخصية نتيجة لتجارب عاطفية هامة.(مندل،1982، 15- 16).

هذا عن توضيح العلاقة بين الفرد والعائلة والثقافة حسب " مندل" ، و ذلك برفضها بنظرية الحاجة [illegible] من الفرد الى الجماعة ثم توارثيا [illegible] بعد عمليات اشباع للحاجات، ومدى [illegible] من فعل ذلك.

ويقسم بعض الباحثين القيم الى قيم أولية (PRIMARY VALUES) والى قيم ثانوية (SECONDARY VALUES). فالأولى تتعلق بالحاجات البيولوجية، من أكل وشرب وجنس وبقاء والثانية تختص بالجانب الأخلاقي والاجتماعي. وهذا ما اشار اليه كلوكهون . (عبد اللطيف محمد خليفة، [illegible]). كما أشار كلوكهون الى أن القيم تنشأ من وجود حاجات معينة، كما تتولد عنها حاجات أخرى، ويتفق هذا المنظور الذي يكافئ بين مفهوم القيمة ومفهوم الحاجة، وقد أشار أحد العاملين في الميدان الى أن الحاجات المعرفية (COGNITIVE NEEDS) التي ضمنها " ماسلو وموراي " (MASLOW & MORRAY) في سلم حاجات الا[illegible] ما أسماه البورت بالنمط النظري (THEORETICAL TYPE) من الأفراد الذي يهتم بالبحث عن الحقيقة. وتظهر القيمة النظرية في قمة سلم القيمي "عبد اللطيف محمد خليفة،1992".

ونُدرج في الأخير، نظرة " روكيتش " الذي يرى أنّ هناك اختلاف تام بين كلا المفهومين، فالقيمة تعتبر عملية معرفية، وتعبر عن تصورات معرفية (COGNITIVE REPRESENTATION) لحاجات الفرد أو الجماعة، والانسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يتمكن من القيام بهذه التمثيلات. فالحاجات كما نعرف قد تشترك فيها مختلف الكائنات الحية. و بقى القيم مركزة عند الانسان، فهي تنظيمات عقلية. تتشكل بفعل عوامل عدة ومصادر مختلفة وان كان تأثير الحاجات، احدى هذه العوامل وليس كلها تساهم في تكوينها لدى الا[illegible]

قيم لا يصرح بها الفرد، وقد لا تظهر في سلوكه. فليس كل ما نؤمن بـه نقولـه أو نسلكه. بل هناك ضوابط وعوامل مختلفة تتحكم في سلوكاتنا.

يتعامل البعض من الباحثين مع القيمة على أنها مفهوم أو تصور للأشياء المرغوبة، ويشعر الفرد بالزام لفعل ما. معنى هذا أن القيمة تشـكل ذلـك المعيـار الـذي يصـدر الفـرد وفقه أحكام على مدى مناسبة السلوك، فتحدد له التوجه نحو سلوك أو فعل مـا، قد يكـون سلوكا لفظيا، أي التعبير اللفظي في حالة وضوحها، وفعلا أو سلوكا مـا، فـي حالـة كونهـا ضمنية او كامنة.

ثم " ان الكثير من الأنماط السلوكية التي يصدرها الفـرد، وهـو بصـدد التعـامل مـع المواقف الاجتماعية المختلفة، انما تقف كدلالة لما حددته الثقافة على أنه أسـلوب مرغـوب فيه أكثر من أنها [illegible] الأفراد من قيـم يرونهـا جديـرة باهتمامهم" (حسـين محـي الدين ، 1981) .

وأخيرا فان القيم هي تلك المبادئ العامة لـدى الفـرد التـي تحـدد أهدافـه فـي الحيـاة وخضعه لاتجاهات معنية، وتتضح بعد ذلـك سـلوكات الفـرد، سـواء مـن خـلال التصريـح اللفظـي، أو التصـ[illegible] الأعمـال. الا أن السـلوك لا يتحـدد [illegible] وفـق [illegible] وقيـم وحاجات ومعتقدات وميول فقط، بل هناك ظروف آنية موقفية تتحكم فيه وتحدده.
وهناك مفاهيم أخرى كمفهوم المعتقد والسمة، والاهتمام والدافع كلها على علاقة بالقيم.

<u>* بالنسبة لمفهوم [illegible] وعلاقته بالسمة :</u>

فمفهوم القيمة متصمن فـي السـمة، فالشـخص مجموعـة سـمات التـي تشـكل بنـاء شخصيته، فجيلفور مثلا يصنف الشخصية الى فئة من السمات هـي " الاتجهـات، الميـول، والحاجـات والمـزاج والاستعدادات وبنـاء الجسـم (MORPHOLOGIE) ووظائفــه" (فـراج محمد فرغلي [illegible]. والقيم كما ذكر [illegible] عـادة مـا يصنفهـا البـاحثون ضمـن الاتجاهات ولا يفرقون بينها ، وبالتالي فالقيم تعتبر ضمن فئة من سمات الشخصية.

وبالنسبة لمفهوم الدافع يستخدم لدى بعض الباحثين باعتبار أن القيم جانب من جوانب الدافعية (MOTIVATION). فيرى بنحستون (BENGHESTON) أنه في حالة تأثير القيم في سلوك الفرد وتجعله يختار بديلا ما دون آخر فهي تعتبر بمثابة دافع . وتصور فيذر (FETHER) أن القيم مرادفة أو مكافئة للدوافع فهو يعرفها بأنها " بناء مترابط يتضمن الوجدان، والموقف الحالي الذي يوجد فيه الفرد، وأنها تتكون مما يراه الفرد حسنا أو سيئا، او ايجابيا أو سلبيا، ويرى أنّ ذلك يشتق مع النظريات المعرفية الدافعية التي تشير الى أن دوافع الأفراد نحو الموضوعات والأنشطة و... الخ تختار حسب الرغبة بتفضيل ما هو مفضل ومرغوب فيه واجتناب ما هو غير مفضل وسلبي" (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992).

إن القيمة هي ذلك التصوّر القائم وراء الدافع، فهو بمثابة الموجّه للدافع عكس الدافع الذي يمثل الإستعداد الداخلي الذي يوجه السلوك نحو فعل ما.

*بالنسبة للمعتقد وعلاقته بالقيم :

فسيُدرج هنا تعريف روكيش الذي يعتبر " القيمة معتقد، ثابت نسبيا يحمل في فحواه تفضيلا شخصيا أو اجتماعيا لغاية من غايات الوجود، أو للشكل من اشكال السلوك الموصلة الى هذه الغاية " (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992 . 47)

فالقيم تتمثل في مجموعة من المعتقدات الشائعة بين أعضاء المجتمع الواحد. فالقيمة هي التصور الذي يتضمن المعتقد، وليست المعتقد. وهي تدور حول المعتقدات أو الأهداف التي يتبناها الفرد ويكمن تصورها في ضوء متصل " المقبول- المرفوض" " APPROVAL - DISAPPROVAL CONTINNUM

وفيما يخص العلاقة بين القيمة والاهتمام، فكثيرا ما يوردالباحثون في تعاريفهم أن القيم هي اهتمامات، فالقيم كما ذكرنا سابقا بالنسبة لألبورت، ما هي الا اهتمامات معينة نحو أشياء أو مواقف أو أشخاص وكذلك « بيري(PEERY) الذي و ان كان لا يرى التشابه و التجانس بين المفهومين فهو يرى أن القيمة تنشأ نتيجة وجود اهتمام بشيء ما.

فالشيء له قيمة عندما يكون موضوعاللاهتمام وبالتالي صاغ المعادلة التالية: قيمة الشيء الاهتمام الذي يحظى به (بيري، 22.1926)

ويظهر من خلال هذه الرؤى أن القيمة عبارة عن اهتمام بشيء ما نتيجة لما يمثله أفراد من قيم.

3-1-2- وظائفها وأدوارها:

ان الاشارة الى أهمية البحث، أي الأهمية من دراسة موضوع القيم، مرتبط بدورها ووظيفتها على المستوى الفردي وكذلك على المستوى الاجتماعي، ولكلا المستويين التأثير في الآخر. والتعرض لوظيفة القيم على المستوى التربوي من الاهمية بمكان. " فتكوين القيم لدى المتعلم لا يقل أهمية من المعلومات والأفكار التي تزوده بها. لأن القيم طاقات للعمل، ودوافع للنشاط، ومتى تكونت القيم المرغوب فيها لدى المرء، فانه ينطلق الى العمل الذي يحققها، وتكون بمثابة المرجع أو المعيار الذي نقيم به هذا العمل لنرى مدى تحقيقه لها." (ابراهيم محمد الشافعي، 371.1971). وهذا يعني أن القيم تعتبر بمثابة الموجه للسلوك لدى الفرد، فهي وراء كل السلوكات وكذا مختلف نشاطات الفرد سواء الفكرية والانفعالية، تخلق لديه نوع من التوازن والثبات والتناسق وعدم التناقض في كل ما يصدر عنه.

ان القيم تمثل قوة دافعة للعمل، هذا العمل وكل ما يتعلق به من احترام للوقت، وأداء باتقان، وبذل الجهد والاخلاص فيه.

وان التفاعل الاجتماعي لأفراد المجتمع لن يتم بصورة ايجابية ومنتجة بدون وجود ما يسمى بالقيم الاجتماعية. فهي بمثابة المحرك لمختلف العمليات الاجتماعية، بما تحويه من الأخلاق، التي تظهر في سلوكات التضحية و التعاون، والحب، والتكافل... وكلها قيم في حد ذاتها لها دورها الكبير في نشر قيم انسانية أخرى من امن وسلم وسلام...الخ.

تعتبر القيم معايير عامة، فمن يتحلى بها عادة ما تستحسن سلوكاته من طرف المحيطين به. ومن يخرج عنها يواجه بالاستنكار والقبح وأحيانا حتى بالعقاب. فالتلميذ

الأمين الصادق يكون محل تكريم من اساتذته وزملائه وغير الامين والكذاب لا يكون محبوبا، و يسعى كل من حوله الى تقويمه بالنصح والتوجيه. والا سقط عليه العقاب اذا لم يرتدع.

وبالنسبة للمعلم فان لقيمه دور كبير في اطار عملية التعليم، فنسق القيم الذي يتبناه المعلم- باعتباره مصدرا (SOURCE) في عملية التخاطب- مع التلاميذ يؤثر في مستوى أدائه، ودرجة تفاعله معهم. لذلك يوصى بضرورة توافر عدد من القيم الأساسية في المعلم، ومنها:

التعلم كوسيلة لتحقيق الذات، فلا بد أن ينظر الى التعليم على أنه وسيلة لاشباع حاجاته المرتبطة بتقدير الذات.

-تقدير التخصص الأكاديمي الذي ينتمي اليه.

-اتباع الأسلوب الديمقراطي في ادارة العملية التعليمية.

-التخطيط لأهداف العمل وتنظيم أساليب تنفيذها.

-تقدير قيمة الوقت واستثماره بشكل جيد.

-تقدير العلم كقيمة غائية.

-الصدق والاخلاص في الأداء.

-السعي لتحصيل المعرفة باعتبارها وسيلة للنمو المهني.

-تقبل النقد.

-الايمان بأهمية العلمل الجماعي.

بالاضافة الى أن لأسلوب المعلم وسلوكاته النابعة عن القيم التي يؤمن بها دور في اشباع دوافع مختلفة لدى تلاميذه، " فأسلوب المعلم الذي يتسم بالتقبل والدفء أو الصداقة يؤدي الى زيادة درجة التوافق بين قيمة وقيم تلاميذه. حيث اشباع دوافع الانتماء عند التلاميذ، ودرجة التوافق في القيمة الاجتماعية عند المعلم والتلاميذ. وأن الأسلوب المتمركز حول العمل والاهتمام به، تزيد في درجة التوافق في القيمة النظرية بينهما " (عبد اللطيف خليفة، 1992).

وللقيمة النظرية علاقة بما يسمى بالقدرات الابداعية، وبالقدرات والاستعدادات بصفة عامة. ثم أن مستوى التحصيل ودرجة الابداع له علاقة بنسق القيم لدى الفرد. " فقد بين (حسين محي الدين ،1981) في دراسته عن القيم الخاصة لدى المبدعين، أن المرتفعين في الأداء الابداعي يحصلون على درجات مرتفعة في القيم التالية: الانجاز والاستقلال، والصدق والاعتراف أو التقدير الاجتماعي،ذلك بالمقارنة مع المنخفضين في الأداء الابداعي". ومن هنا يتبين لنا دور ووظيفة القيم في السلوك الابداعي لدى الأفراد. واذا أرادت المنظومة التربوية توجيه تلاميذتها وايجاد هذا السلوك لديهم فعليها مهمة ومسؤولية تنميةقيم و توجهات تعزز هذا السلوك وتساعد على استغلال وظيف القدرات الابداعية لديهم. فالشخص المبدع أو التلميذ يتميز عن غيره حسب ماسلو، بصفات تنبع من توجهه القيمي" فهو واقعي، وتلقائي، الانفتاح (بحيث يتمركز حول المشاكل عوضا عن التمركز حول النفس) مستقل ذاتيا ومستقل عن الآخرين، ذو أفاق في تقدير الأشياء فهو متجدد وغير جامد، ديمقراطي، لا يخلط بين الغاية والوسيلة، مولع بالخلق والابداع والابتكار، و يقاوم الامتثال للثقافة والخضوع لها، (هول كالفن سيرانجر، لندزي جاردنر، ترجمة فرج احمد فرج،1971).

* وللقيم دور في مجال التوجيه والارشاد النفسي (COURSELING) . وذلك في عملية " انتقاء الأفراد الصالحين لبعض المهام من رجال التربية، و رجال السياسة، والأخصائيين النفسانيين والاجتماعيين ، في تعليم الأفراد القيم الصالحة (حامد عبد السلام زهران ، 1973 . 160). وللقيم لدى المختص في الارشاد ولدى المفحوص، وفي تقارب قيمهما أو تباعدها واختلافها دور في الحصول على نتائج ايجابية. " فاستمرار المفحوص أو عدم استمراره في عملية الارشاد يتوقف على درجة التشابه والاختلاف بين قيمه وقيم المرشد" (روكيتش في عبد اللطيف محمد خليفة . 205.1992). ومن ناحية اخرى فان عملية تنمية قيم واتجاهات [illegible] على تقوية صورة عن ذاته، وخاصة ما يتعلق بالثقة بالنفس، وتحقيق الذات، وما يتعلق بالعمليات العقلية ومميزات الشخصية السوية، في اصدار الأحكام، واقامة الحجج والبراهين، وعملية التوافق، وتصور الفرد لذاته وللمحيطين به

والدفاع عن الأنا واثباتها، وبمميزات أخرى من كفاءة و اقتدار (COMPETENCE) والفضيلة (MORALETY). وهذا ما يجعل الفرد أكثر اتزانا، بل أكثر تكيفا. وفي حالات عديدة يقوم الفرد بتعزيز قيمة واتجاهاته، ليكون أكثر ارضاءا وقناعة (روكيتش في عبد اللطيف محمد خليفة، 1992).

ان من وظائف القيم بالاضافة الى ما سبق، أنها تعمل على استمرار تصور الفرد عن ذاته وتدعيمه، و بالتالي فالتناقض بين قيم الفرد وتصوره عن ذاته يمكن احداثه عن طريق تغيير القيم الأقل مركزية... فالقيم المتناقضة مع مفاهيم الذات أسهل في تغييرها من الاتجاهات والقيم. فكما يتضح هنا حسب روكيش حالة امكانية، وسهولة تغيير القيم الأقل مركزية.

* وفي دراسة حول " مفهوم الذات وعلاقته بالارشاد النفسي للمراهقين. حصل الأفراد ذوا مفهوم الذات الموجب على أعلى الدرجات في الثبات أو الاستقرار الانفعالي، والواقعية، واقامة علاقات طيبة مع الجماعة وتحقيق قوة الأنا الأعلى، والصحة النفسية، والتوافق الاجتماعي، والتوافق المدرسي، والثقة بالنفس، والتسامح، والتحصيل الأكاديمي، في حين حصل الأفراد ذوا مفهوم الذات السالب على درجات منخفضة في كل هذه الجوانب." حسين محي الدين، 1982).

* وتلعب القيم دورا فعالا في عملية التوافق النفسي والاجتماعي للأفراد، الى جانب الدور الذي تلعبه في عمليات العلاج النفسي، وهي بذلك تهدف الى تعديل السلوك، وخاصة عند بعض الأفراد الذين ينتمون للدين." (سيد أحمد طهطاوي ، 1996.45). فمعرفة قيم المريض و أهدافه في الحياة ضروري للمعالج فالمريض يلجأ الى المعالج بقيم وتصورات عن مشاكله وصراعاته ليعمل هذا الأخير على البحث عن حل مقنع لهذا الصراع بين قيمة وسلوكاته ويعمل كذلك على معرفة محيط المريض، فيما يتعلق بقيمه، لمعرفة مدى التوافق، وكذلك ضبط أسباب عدم التوافق مع الجماعة. فعلى المختص النفسي في المدرسة مثلا، دراسة ومعرفة قيم مفحوصيه من التلاميذ وكذا قيم واتجاهات والديهم

ومحيطهم لمعرفة كيفية توجيههم وتحسين مستواهم. وعادة ما يكون المراهق في أمس الحاجة لهذا الارشاد.

أكدت أبحاث كارل يونج (K. YOUNG)، أهمية وضرورة غرس الايمان لدى المريض النفسي حتى يتم شفاؤه، وذلك ببث القيم الدينية والأخلاقية لديه، فالشخص يصبح مريضا نفسيا حين يضل الطريق عن الجوانب الدينية، والروحية. وأن المريض النفسي لا يتسنى له الشفاء الا حين يسترد نظرته للحياة الدينية، حيث توفر القيم الدينية الأمن والأمان بالنسبة للفرد. (هول كالفن سيرانجر، لندزي، 1971). فعملية العلاج النفسي لن تتم بدون معرفة بالمريض من كل النواحي، خاصة ما يتعلق باطاره المرجعي وكل ما يرتبط بمعارفه، وطريقة تفكيره، ومشاعره تجاه أفكار ما وأشخاص معينين، التركيز على سلوكاته لمعرفة مدى التوافق الداخلي والخارجي والوقوف على الصراعات التي يتعرض لها بالنظر الى طموحاته وحاجاته وبين الضغوطات التي يتعرض سواء كانت داخلية أو خارجية، فعادة ما يكون سبب الصراع، الذي قد يؤدي الى الذهان أو العصابات المختلفة الى قيم خاصة يتبناها المريض ولا يتكيف بها في محيطه الخارجي. و يكون الدور المعالج هنا مساعدة المريض لوضع نسق قيمي يلائم قدراته وطموحاته ويحقق إطاره الحضاري الذي يعيش فيه. ليجعله أكثر توافقا وتحقيقا لذاته.

* كما أن « للقيم دور في مجال الوقاية، لا يقل أهمية عن مجال العلاج، وذلك سواء فيما يتعلق بالوقاية من الاصابة بالأمراض النفسية، ام الوقايةمن بعض المشكلات الخطيرة كمشكلة تعاطي المخدرات ». (عبد اللطيف محمد خليفة ، 210.1992).

فقد أشارت دراسة أبوالنبل مثلا الى أن القيم الدينية والأخلاقية تضمن حياة مستقرة، وتكون عاملا مهما في وقاية الأفراد من الاصابة بالأمراض النفسية، فالدين عاملا من عوامل التكيف والاستقرار" (أبولنيل في عبد اللطيف محمد خليفة، 1992). فقد يكون الدين عاملا من عوامل التكيف والاستقرار لأي فرد أو أي مجتمع. كما أنه قد يكون عاملا من عوامل التهديم والاستقرار في حالة عدم القيام على تعليمه وتنشئة الفرد عليه

تنشئة سليمة في المؤسسات الرسمية وبث قيمه النبيلة في أوساط المجتمع. لوقايته من كل أشكال الانحرافات الأخلاقية.

فتعاطي المخدرات مثلا يعتبر حراما في الشريعة الاسلامية، وان التعاطي لا ينحصر في الفرد فقط بل كل متعلقاته من بائعه وشاربه وناقله.

فحكم الشريعة واضح، وان القيم المرتبطة بالمعتقدات الدينية لها دور كبير في وقاية الفرد والمجتمع من أمراض عدة.

وبالنسبة للقيمة السياسية، فلا يخفى دورها في جعل الفرد أكثر قدرة على نقد الآراء، والقيم التقليدية السائدة، أي القيم المضرة بالسير الحضاري للأمة وأكثر وعي بما يدور في الوطن و في العالم أجمع. والمشاركة في الحياة الوطنية بكل وعي لأجل البناء، والمساهمة في الحياة الاجتماعية بكل فعالية ووعي. وتلعب القيمة السياسية دورا هاما في جعل الفرد أكثر تنظيما وتمتعا بروح قيادية تنظيمية، وهناك دور فعال لقيمة الجمال ولحاملة. فالاحساس بالجمال ليس فقط تذوق للفنون والموسيقى والأداب، بل هو أيضا حسن التعامل مع الله أولا ومع النفس ومع الآخرين فكما قال أحدهم " كن جميلا ترى الوجود جميلا" . فالجمال بالاضافة الى ذلك هو الأدب في الحديث، وهو النظافة، وهو الأناقة في اللباس والهندام... ولا نجهل دور ووظيفة هذه القيم في خلق مجتمع متحضر ومنسجم.

وبالنسبة لما سماه " البورت" بالقيمة النظرية (أنظر صفحة رقم....)، فوظيفتها هامة، في جعل الفرد أكثر توجها نحو الاكتشاف والابداع، و سعيا لأكتساب المعارف سواء النظرية أو التطبيقية، لما له من دور في ترقية المجتمع وفي تطويره في المجال العلمي والتكنولوجي، وبالنسبة للدول النامية ومنها الجزائر فدور التربية النظامية بالخصوص خطير في تنمية قيم الابداع وحب الاكتشاف لاخراجها من دائرة التبعية سيطرة تكنولوجية و ثقافة الدول المتقدمة.

وبالنسبة للقيمة الاقتصادية، لها دورها في توجيه الأفراد الى الطرق المشروعة للحصول على الثروة ليس للغني فقط وانما لتسيير حياة الفرد و المجتمع، وفي دفع

الأفراد الى الاستثمار و الاسترزاق، و نبذ التكاسل والتواكل و التراخي. ولدفع البلد دائما نحو التطور والكفاية الذاتية. وبالتالي ابعاد القيم السلبية المرتبطة بالكسل والتراخي وبالغش والسرقة. ومهمة التربية توجيه القيم المرتبطة بالعمل المشروع للكسب، لترقية المجتمع.

فالقيم تدفع الافراد للعمل وتوجه نشاطهم، وتعمل على حفظ نشاطهم موحدا متناسقا. وتصونه من التناقص والاضطراب (ابراهيم محمد الشافعي، 1971).

" وتستخدم القيم بمثابة معايير وموازين ، يقاس بها العمل ويقيم ، كما أنها تساعد على التنبؤ بسلوك صاحبها، فمتى عرفت ما لدى شخص من قيم استطعت أن تتنبأ بما سيكون عليه سلوكه في المواقف المختلفة (سيد أحمد طهطاوي، 45.1996).

تعتبر القيم بالنسبة للمجتمع الدعامة الأساسية لوحدته، فهي تزود أفراد المجتمع بمعنى الحياة، و بمعنى الوحدة والتكافل، وهي أساس يقيم سلوك أبناء المجتمع الواحد وفقها.

وبعد ذكر كل هذه الوظائف، نشير الى أن القيم بالنسبة للفرد المسلم تعتبر دعامة أساسية هامة، تساهم في تكوين شخصيته المتكاملة و المتميزة.

4-1-2 - تصنيف القيم:

تصنف القيم إلى عدة تصنيفات حسب اعتبارات متعددة، ويشير الكثير من الباحثين في ميدان القيم إلى صعوبة تصنيفها، وإعتماد تصنيف معين لها. فتشير (فوزية الدياب، 1980) "إلى أن كثيرا ممن تعرضوا لبحث القيم ودراستها، فمن العسير تصنيفها تصنيف شامل". ويقول سورلي (SORLEY) "أنه من المستحيل أن تكون هناك قاعدة يمكن على أساسها تحديد كل أنواع القيم".(فوزية الدياب، 1930 .73) [illegible] كثيرا من أبحاث العلماء تتجنب كلية محاولة تصنيف القيم و تمييز بعضها عن بعض . فصنفت على أساس الموضوع (المحتوى)، أو على أساس الدرجة (أو بعد الشدة)، أو على أساس بعد العمومية، أو على أساس بعد الوضوح، أو على أساس الدوام.

2-1-4-1 - التصنيف على أساس المحتوى:

هناك عدة مداخل مختلفة لتقسيم القيم حسب موضوعها فهناك الخلقية، الدينية، الإقتصادية، الجمالية وأحسن تصنيف يمكن تقديمه هنا هو التصنيف السداسي، حيث نلمس جوانب الحياة الانسانية العامة في سلوكها العملي واليومي، وهو تصنيف سبرنجر. الذي قدم تصنيفا للشخصية إلى ستة أنماط، وفقه تتشكل القيم، وفقها قام ألبورت بتصنيف القيم إلى:

1- القيمة النظرية:

وتتجلى هذه القيمة لدى الفرد الذي يسعى للكشف عن الحقائق والسعي وراء المبادئ والمثل.

2- القيمة الإقتصادية:

يقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى كل ما هو مادي من مكاسب وثروات.

3- القيمة الجمالية-الفنية:

تتجلى في سعي الفرد إلى ما هو جميل ومتناسق. يتميز بها الفنانون والشعراء والأدباء...

4- القيمة الروحية الدينية:

تتصل بكل ما يتعلق بالجوانب الروحية، و يتعلق بكل ما هو فيزيقي.

5- القيمة الإجتماعية:

تتصل بكل ما يتعلق بالجوانب الإجتماعية، من ميل الأفراد للاجتماع، التعاون و التعارف ؟الإجتماعي.

6- القيمة السياسية الادارية:

يتميز بها اهتمام الفرد بكل الجوانب السياسية، تفكيرا ونقدا وتنظيما. وحبا في المناقشات العامة والخاصة.

« إن هذا التصنيف الذي قدمه (سبرانجر) للقيم لدى الأفراد، بأنهم يتوزعون تبعا له. ولكنه لا يعني أن هذه القيم توجد جميعها في كل فرد غير أنها تختلف في ترتيبها من فرد

لأخر على حسب قوتها وضعفها لدى الفرد نفسه ولدى مجموعات الأفراد." (فوزية الدياب، 1980 .75).

2-4-1-2 - التصنيف على أساس المقصد :

تنقسم القيم من ناحية مقصدها الى نوعين :

أ- قيم غائية أو هدفية (GOAL VALUES):

وتعرف أحيانا بالقيم النهائية ويقصد بها القيم التي تعتبر غاية في حد ذاتها، مثل حب البقاء.

" وهي الأهداف والفضائل التي تضعها الجماعات والأفراد لنفسها"، (فوزية الدياب، 1980. 76-77).

ب- قيم وسائلية: وهي التي تعتبر وسائل لغايات أبعد، مثل الترقي(فوزية الدياب، 1980 .76).

إن الإشارة إلى ان القيم الوسائلية، تعتبر وسائل لغايات ابعد يجعل التمييز بين القيمتين إلى حد بعيد نسبيا. فما يعتبر في نظري هدف أو غاية، قد يراه (ملاحظ له) وسيلة. فالعلم قد يكون في نظر طالب ما هدفا في حياته لوسيلة معينة وهي الترقية الإجتماعية مثلا. قد يعتبرها الوالدين وسيلة للحصول على وظيفة.

فالترتيب السلمي المتدرج للقيم، يجعل أن كلا منها وسيلة للقيمة التي تأتي بعدها في الترتيب " فما يعتبر من وجهة نظر معينة " هدف" او " غرضا" يمكن أن يصبح من وجهة نظر أوسع مجرد" وسيلة " لهدف أو لغرض أسمى منه ".(فوزية دياب، 1980 .68).

ويشير فلوجل (FLUGEL) الى " أن التمييز بين القيم الوسائلية والغائية، على الرغم من أنه غالبا ما يكون مفيدا ومناسبا في اعتبارات الدراسة التحليلية مثلا: كثير ما يكون تمييزا مصطنعا وصارما وخاليا من المرونة وغير واقعي." (فوزية دياب، 78.1980). فحيث تنتهي الوسيلة تبدأ الغاية او العكس. فالغاية والوسيلة تندمجان بعضهما في بعض من خبرات الحياة، و بالتالي فلن تكون هناك قيمة منفصلة عن الأخرى.

-3-4-1-2- التصنيف على أساس الشدة (أو الدرجة):

وتأخذ القيم وفق هذا التصنيف صور مختلفة، فالقيم من ناحية درجتها تختلف اختلافا كبيرا. وتقدر شدة القيم بدرجة الالزام التي تفرضها، وبنوع الجزاء الذي توقعه على مخالفها. فدرجة القيم تتناسب تناسبا طرديا مع درجة الالزام، نوع الجزاء المرتبط بها. وميز الباحثون وفق هذا التصنيف القيم الى المستويات التالية:

أ- ما ينبغي أن يكون (أي القيم الملزمة أو الآمرة الناهية Catagorical values).

ب- ما يفضل أن يكون (أي القيم التفضيلية Preferntial values).

ج- ما يرجى أن يكون (أي القيم الميثالية أو الطوباوية Utopian or Hypothetical Values)

أ- فالقيم الملزمة أو الآمرة الناهية :

هي القيم ذات القدسية التي تلزم الثقافة بها أفرادها، ويرعى المجتمع تنفيذها بقوة وحزم سواء عن طريق العرف، وقوة الرأي العام، أو عن طريق القانون والعرف معا (اسماعيل عماد الدين وآخرون 1974 .180)، ولنأخذ مثلا القيم المرتبطة بالشرف العائلي، فاذا تعداها أحد من الأفراد وقع عليه العقاب.

ب- القيم التفضيلية:

قيم لا تبلغ مبلغ التقديس، والالزام، ولا يفترض بصراحة العقاب لمن يخالفها. ولكن المجتمع يشجع أفراده على التمسك بها، ولكن لا يلزمهم ومراعاتها. لعدم تأثيرها على المصلحة العامة للجماعة. ومن أمثلة هذه القيم اكرام الضيف، زواج الأقارب، الطموح، الترقي.

* لكن المتمعن في القيم التفضيلية يلاحظ أن عدم قدسية والزامية هذه القيم، بسبب الفرض والقهر الاجتماعي وهذا لا يعني عدم تأثيرها، وخاصة اذا علمنا بأشكال العقاب والثواب غير الرسمية والمعنوية التي يتعرض لها الملتزم بها والخارج عنها. فالترقي شكل من أشكال هذه القيم يمنح صاحبه الثواب المادي، بالاضافة الى تقدير الأفراد المحيطين به. والفشل وعدم الترقية يعرض صاحبه للخسارة المعنوية والنجاح الدراسي كذلك يلحق

بصاحبه الاطراء والتهنئة، والتقدير من العائلة والأساتذة والادارة. لكن الفشل الدراسي يلحق بالتلميذ سخرية أقربائه وتأنيب وعتاب أساتذته.

ج- أما القيم المثالية:

فهي قيم يحس الأفراد باستحالة تحقيقها على وجهها الأكمل: " وعلى الرغم من ذلك فانها كثيرا ما تؤثر تأثيرا بالغ القوة في توجيه سلوك الأفراد. (فوزية دياب، 81.1980) فقيمة مقابلة الاساءة بالاحسان، والحلم بالجهل، والبخل بالأثرة، قد يعجز الفرد عن تحقيقها في واقع الأمر، ولكنه يسعى للالتزام بها. ويبني هذه القيم بجعل الفرد يعدل الكثير من سلوكاته اتجاه من يحيطه.

كذلك الحال في هذا التصنيف " فمستويات الشدة والالزام ليست مستويات منفصلة بعضها البعض، فالحدود التي تحدّد نهاية مستوى منها وبداية مستوى أخر تتداخل تداخلا كبيرا، فالاختلافات لا تتضح" (فوزية دياب، 1980).

4-4-1-2 التصنيف على أساس العمومية:

تنقسم القيم من ناحية الانتشار و الشيوع الى نوعين: قيم عامة و قيم خاصة.

1- القيم العامة:

نقصد بها القيم التي تعم و تنتشر في المجتمع كله، في مختلف أطرافه، الريف، الحضر، الشمال الجنوب، الشرق الغرب. و عبر فئات المجتمع ككل،أغنيائه وفقرائه، متعلميه وجهاله. وحسب المهن المختلفة كقيمة أهمية الزواج للتحصن لكلا الجنسين، أهمية الأسرة في بناء المجتمع سيادة الاتجاه الأبوي، احترام كبار السن .. هذه القيم تسود أغلب مجتمعاتنا العربية الاسلامية. واذا تحدثنا عن المجتمع الجزائري الذي يتجانس أفراده في شتى أحوالهم، هذه القيم تتوزع في ربوعه كلها. والملاحظ أن الصراع القومي بين أفراد المجتمع اذا اشتد فكك المجتمع وزاد في الفجوات بين أفراده وفي انفصالهم. مما يؤدي الى التفاوت والتباين في القيم. وانحسار القيم حسب الفئات والطبقات الاجتماعية .

2- القيم الخاصة:

قيم تتعلق بمواقف أو مناسبات اجتماعية معينة، أو بمناطق محدودة أو بطبقة أو جماعة خاصة. " كتحريم بعض الأعمال على الأنثى في فترات بيولوجية كحلب الألبان، دخول الحقول، أو القيام بالطقوس الدينية وهذا في بعض الثقافات" فوزية دياب،1980)
والقيم المتعلقة بالمناسابات ، كتلك القيم المرتبطة بالأعياد، مثلا : بقرب عيد الأضحى أو الفطر، تغسل الملابس كلها، وينظف البيت... أو المتعلقة بالزواج...الخ.

وهناك بعض القيم الخاصة بمناطق محلية، ما يسميه علماء الاجتماع بالقيم الذاتية للجماعة، كتقبيل رأس الكبير في كل صباح في بعض مناطق الجزائر. وكذلك قيم الأخذ بالثأر في قرى مصر مثلا. أو القيم المتعلقة بالقتل بسبب الشرف...

وهناك كذلك بعض القيم الخاصة بطبقة معينة (كالنبلاء مثلا في بعض المجتمعات) التي تميزهم عن الطبقات الأخرى، عن البرجوازيين والعمال وما يسمى بقيم الدور(Rôle) او قيم المركز (Status) ، قيمتتناسب والدور الذي يقوم به الفرد. ففي الهيئة الاجتماعية، لكل شخص قيم خاصة تليق بمركزه ودوره. قيم تحددها تنشئته. فقيم الطبيب تفرض عليه تضحية براحته لعلاج المرضى و انقاذ حياتهم. و قيم الامام تفرض عليه الصدق و الأمانة لمركزه وسط محيطه. فيشير محمد ثابت الفندي في (فوزية دياب 1980) " أن أفراد أي جماعة تستهجن سلوك شيخ يمارس بعض الألعاب الرياضية المعهودة في أوساطها (التنس) و يتردد على دور السينما والمسارح والغناء والرقص". فصورة رجل الدين في كل مجتمع تفرض عليه مجموعة قيم فيقول قرونجي (Granger) " اذا كان نفوذ رجل الدين يأتي من كونه فاضلا وقدوة للغير، فهو يأتي ايضا من تحريمه لألعاب التسلية (ألعاب المقاهي) وبحمل السلاح أولصيد والملاهي، ودور الموسيقى والرقص " (فوزية دياب،1980، 85).

فالمركز الذي يحتله الشخص في المجتمع يفرض عليه قيماخاصة وأحكاما وسلوكات وطريقة تفكير معينة. فمجرد ذكر اسم المهنة يختلجلتصور مجموعة صفات ملازمة لها. فرجل القانون غير المعلم، و غير الطبيب .و هي قيم اجتماعية قد حددت لكل

منهم من قبل . لذلك يُفترض تشابه الأفراد الذين يحتلون مركزا أو مهنة متشابهة، في سلوكها ، ضمن ثقافة معينة. و لا ننسى نوع من القيم الخاصة، و هي المتعلقة بالجنس، فقيم المرأة غير قيم الرجل. ففي الثقافة الجزائرية مثلا مركز الرجل يتناسب وقيم الرجولة، فليس من قيم الرجولة عندنا أن يلزم الرجل البيت لرعاية الطفل، وليس من قيم الرجولة التزيين بالأصباغ وأدوات الزينة. وهذا غير قيم المرأة المعروفة في مجتمعنا.

وكذلك هناك القيم المتعلقة بالسن عبر مراحل عمر الفرد. فللاطفال قيم خاصة وللمراهق قيم خاصة به. وهذا دائما حسب الثقافات المختلفة.

2-1-4-5- التصنيف على أساس الوضوح :

تنقسم القيم حسب هذا البعد الى قسمين : قيم ظاهرة وقيم ضمنية :

1- القيم الظاهرة (EXPLICIT) أو الصريحة:

هي القيم التي يصرح بها أو يعبر عنها بالكلام.

2- القيم الضمنية (IMPLICIT) :

وهي القيم التي تستخلص ويستدل على وجودها من ملاحظة الاختيارات والاتجاهات التي تتكرر في سلوك الفرد بصفة نمطية لا بصفة عشوائية. فتمسك شخص ما بقيمة ما يدل عليه التكرار النمطي في اختيار أو سلوك ما.

فالميزان الصحيح للقيم هو السلوك نفسه، وميدان القيم هو ميدان السلوك قبل أن يكون ميدان الكلام.

* فالقيم حسب نظرية النجار: هي اتجاهات للسلوك أو العمل أو هي السلوك الفعلي للأفراد في تفاعلاتهم في بيئاتهم كما يدركون أنفسهم وهم يؤدون ما يؤدون في مواقف حياتهم " (فوزية دياب ، 1982 . 88). فالقيمة تظهر اذن من خلال العمل أو السلوك. فلا يكفي أن يقول تلميذ في مرحلة الدراسة الثانوية أني أحب النظافة و نراه يرمي بفضلات الأكل في حديقة الثانوية .

وينظر لابير (Lapierre) الى أن القيم الضمنية في الغالب هي القيم الحقيقية لأنها هي القيم التي يحملها الانسان مندمجة في سلوكه. أما القيم الصريحة فليست دائما حقيقية،

فكثيرا ما تكون زائفة".(فوزية دياب ، 1980). فقد يصرح شخص أو جماعة بقيم معينة. ولكن عمليا من خلال سلوك وأفعال هذا الشخص أو هذه الجماعة نجد التناقض.

وكذلك بالنسبة لقضية وضع فاصل بين النوعين غير ممكن فلا توجد حدود تفصل بينهما بصر... . يتضمن كلاهما الآخر.

6-4-1-2 - التصنيف على أساس الدوام:

وتنقسم القيم حسب هذا البعد الى قسمين: قيم عابرة و قيم دائمة.

1- القيم العابرة: هي القيم الوقتية، العارضة، القصيرة الدوام، السريعة الزوال، كالقيم المرتبطة بالموضات (Fashions)، موضات الزي والتجميل وطرق التسلية من موسيقى ورقص، و طرق تأثيث المنازل...الخ

ومن القيم العابرة كذلك تلك المرتبطة بالبدع (Fads) أو النزوات والتقاليع (Crazes). وهي مظاهر للذوق العام، أو المزاج العام للناس أو الجماعات في فترة معينة. فهي القيم المعبرة عن التذبذب و التغير و الهبوط و الصعود في ذوق الناس ومزاجهم. و يقول " لابيير " أن بعض القيم بطبيعتها سريعة الزوال، و هذه القيم هي الملتصقة وقتيا و الى حين. ببعض الأشياء أو في بعض الأعمال." (فوزية دياب، 1980.90-91). وهذه القيم لا تتصل بالقداسة لأنها آتية وغير مرتبطة بالماضي، وترتبط بالكماليات والشكليات.

وميزة هذه القيم أن حامليها، تمثل أو تشكل جماعة المركز تحتضن داخل نسقها القيمي بعض القيم العابرة. ولنأخذ مثلا جماعة المراهقين أو جماعة طالبات داخل أحياء جامعية، فلو أخذنا المراهق فهو يعتز بقيم شلته و يهتم بها أكثر من اعتزازه بقيم والديه. فالمراهق حسب لابيير يبحث عن نفسه ليجد لها مركزا بين أقرانه. فيضحي بما في أسرته لأجلها في سبيل المحافظة على مركزه بينهم. " ويتشرب المراهق القيم الجارية (CURRENT VALUES) في وسط أقرانه بسرعة كبيرة ومدهشة وربما هذا راجع لعدم نضج قيمه وعدم تكاملها. ولأنه يفتقر الى القيم اللازمة والجوهرية لربطه بشلة اقرانه، وللأباء كل العذر في مثل هذه الأحوال. أن يخشوا على أولادهم الطيبين أن يقعوا فريسة لصحبة السوء"(فوزية دياب،1980).

2- القيم الدائمة: يُقصد بها القيم التي تبقى زمنا طويلا مستقرة في نفوس الناس يتناقلها جيل عن جيل، كالقيم المرتبطة بالعرف والتقاليد، فهي تتعلق بالماضي، وكثير ما تمتد جذورها الى أغواره البعيدة. و بالتالي فالقيم المرتبطة بها لها في غالب الأحيان صفة القداسة والالزام لأنها تمس الدين والأخلاق كما تمس الحاجات الضرورية للانسان ولها علاقة كبرى لمصلحة المجتمع، فهي راسخة في المجتمع، تصل حد الجمود.

فهناك قيم عالمية، تعاد من القيم الدائمة، مثل قيمة المبادلة في الأخذ والعطاء بأشكالها وصورها المختلفة، وقيم الحق والخير والجمال. وكذا القيم السلبية مثل القتل السرقة والاغتصاب وخيانة الأمانة.

ملاحظة:

وهناك نظرة أخرى أو تصنيف آخر للفلاسفة وعلماء الأخلاق في التفرقة بين هذه القيم على أساس ما هو مادي ومحسوس، وما هو روحي ومعنوي.

1- فالقيم المادية: هي المتصلة بالأشياء المادية كالمال أو الثروة و مختلف اللذات الحسية المتعلقة بالحياة الشهوانية. و قد وردت هذه القيم في قوله تعالى " اعلموا أن الحياة الدنيا لعب و لهو و زينة و تفاخر بينكم وتكاثر في الأموال و الأولاد (قرآن كريم، سورة الحديد، آية 20)، فهي قيم لابد منها و لكن لا ينبغي الاسراف فيها، ولابد من التوسط و الاعتدال في أشباعها. وهذا في سائر اللذات من شهوة الطعام والشهوة الجنسية، و شهوة السلطان (حب السلطة) فلابد الانسان اذن من السيطرة عليها.

لاحظ (سوزلي) " أن القيم المتعلقة بالماديات قيم عابرة، زائلة لأنها تتبدل وتتغير بنضج الفرد وكبر سنه، والاستمتاع بها يفتر على مر الزمن" (فوزية دياب، 1980 .94).

7-4-1-2 - تصنيف وايت المطور:

تصنيف آخر للقيم، على غرار التصانيف المذكورة أنفا، ويمكن أن يوصف بأنه عمل اجرائي، يتعرض الى :

1- القيم الأخلاقية: تتمثل في الأخلاق ، الصدق، التقاليد، العدالة، الطاعة، النقاء، الطهر، والدين.

2- القيم الاجتماعية: وهي اللطف في الصفات (الظرافة)، تمرس قواعد سلوكية عامة، الصبر، التواضع، حب الجنس، حب الأسرة، الصداقة، الاستعطاف.

3- القيم الذاتية: القوة، الحكمة، التصميم (قوة الدفع) ، الشجاعة، التضحية و الايثار، المظهر ، اعتبار الذات، الاستقلال، القناعة، التقدير، العدوان و السيطرة، التوافق والتكيف، الحرص، الكرب، التجنب، التثقيف، السعادة، الأمن.

4- القيم الجسمانية: قيم متعلقة بالصحة، النشاط، الراحة، النظافة، الطعام.

5- القيم الترويحية: الخبرات الجديدة، الاثارة، الجمال، المرح.

6- القيم العملية: القيم العملية الواقعية، تعديل الوسائل تعديلا واقعيا. القيم الاقتصادية، التملك و الملكية، العمل.

7- القيم المعرفية: معلومات عامة، الحقائق المنطقية، الكتب، التعليم، التربية.

وهناك عدة تصانيف للقيم تعتمد في عملية التصنيف على الأبعاد المذكورة سابقا. (بعد الموضوع، بعد الشدة...) كتصنيف ألبورت وفرنون الذي ينطلق من بعد المحتوى، وتصنيف روكيش الذي ينطلق في تصنيفه وفق بعد المقصد...الخ.

2-القيم الروحية: هي القيم المتصلة بأشياء غير مادية أو بموضوعات اجتماعية مثل القيم المتصلة بالشرف، والمحبة، والطاعة، والصداقة، والتعاون، والوطنية..والقيم التي تحض عليها الأخلاق. و بجانب ذلك " القيم التي تنبع من الأديان كالتقوى والعدل، والجهاد، والسلام، والعفة، والصبر " فهذه القيم تنبع من الأديان السماوية وما نشير اليه هنا أن القيم في الاسلام تنبع من القرآن والسنة وتتضمن بالاضافة الى ذلك الأخلاق، فالأخلاق غير

منفصلة عن الدين،وميزة هذه القيم أنها أكثر دواما وخاصة بالنسبة للقيم النابعة من الاسلام.

القيم الروحية تتجه الى ضبط النفس والسمو بها، والتضحية في سبيل المجتمع على عكس القيم المادية التي تتجه نحو الأنانية والانسياق. فالقيمة الروحية تتجه نحو مصلحة الجماعة وسعادته ورفاهيته وتغليب مطالب الفرد الأنانية.

" والقيمة الروحية بسبب سموها تأخذ بيد الانسان وترفعه ، وهي تلهم العقل وتهديه وتوجهه." (الأهواني في فوزية دياب، 1980 .95).و أما بالنسبة لميزة القيم الروحية وأهدافها فسنتعرض لها في موضوع القيم في الاسلام، أنظر الصفحة (٢٥٢).

خلاصة:

ومهما كانت محاولات الباحثين لتصنيف القيم، فانه حسب قول ديفيد ابرلي (DAVID ABERLE) : وانه مهما قصدنا بكلمة قيمة، فان ميدان القيم على ما يبدو، عصي على الالمام به كل الالمام والاحاطة به من جميع أطرافه. وتوماس كوران (T.COURAN) في قوله، على رغم مما ظهر في المجتمع العلمي المعاصر من وسائل فنية غاية في الدقة لاختبار مدى صدق الأحكام على الأشياء لم يستطع العقل البشري الخلاق لقيم ابتكار وسيلة علمية لتصنيفها. (فوزية دياب، 1980 ،28).

فما لوحظ أن القيم تختلف، باختلاف محتواها، وشدتها، ومداها ومن حيث الوسيلة والغاية، ومن حيث العمومية و من حيث الوضوح مما أدى إلى اختلافها وفقا لمستويات الإلزام. و كذا وفقا لأثرها و أهميتها لدى الفرد و الجماعة. و تبقى بمختلف أصنافها وبمختلف مستوياتها مهمة ونافعة وضرورية للأفراد والمجتمعات

والقصد من تصنيفها ما هو إلا لتوضيحها أكثر وكشف الغطاء عنها وهذا قصد التحليل العلمي. والقصد الأخر من التصنيف هو محاولة وضع أدوات قياس وفق هذه التصانيف تقيس القيم بطريقة علمية.

2-1-5- مكونات القيم و مصادرها:

2-1-5-1- مكوناتها:

تتكون القيمة من ثلاثة أبعاد اساسية ، متمثلة في:

1- البعد المعرفي: ويعني به ما لدى الفرد من خبرات ومعلومات يكون قد كونها حول موضوع معين، و تشمل المدركات والمفاهيم والحقائق والمعارف، و بغض النظر عن كيف يكتسب هذه المعارف والمعلومات، فان توفر قدر منها لدى التلميذ سواءا بتاثير الأسرة أو المدرسة أو الشارع يجعل الفرد يكون قيمة أو تساهم في تثبيت قيمة معينة.

2- البعد الوجداني: و يقصد به الشحنة الانفعالية التي يصطبغ بها سلوك الفرد ونزوعه في الموقف الذي تنشط فيه القيمة وهذه الشحنة مختلفة عمقا وشدة وكما وتبعا لقوة القيمة أو ضعفها.

3- البعد النزوعي: ويتمثل في الكيفية والطريقة التي يجب أن يسلكها الفرد تجاه موقف معين . بمعنى تأثيرات هذه القيم في سلوكات الفرد.

2-1-5-2- مصادرها:

إن البحث في مصدر القيم يجب أن يبتعد فيه عن:

أولا: عن الجدل الفلسفي الذي يبحث عن القيم في الماورائيات، في أفلاطون الذي يبحث عنها في عالم آخر ، غير عالمنا هذا وفي كانط وغيره الذين يبحثون عنها في العقل وفي الضمير الاجتماعي.

ثانيا: وعن بعض التفسيرات الاجتماعية التي ترجع مصدر القيم الى البداوة والمدنية.

ثالثا: وحتى عن بعض التفسيرات السيكلوجية التي تتساءل عن مصدرها وترجعه أحيانا الى الوراثة ثم البيئة.

ان أساس مصدر القيم هو كل هذه العوامل مجتمعة بتداخل التأثير لعوامل مختلفة كالوراثة، والتعليم، بالتفاعل والتأثير المتبادل عبر الأزمنة المختلفة، فيقول وليم ماك دوجل (MAKDOUGALL) " أن هناك نزعات فطرية أو موروثة هي المنابع الأساسية أو القوى الدافعة لكل من الفكر والسلوك، وهي الأساس الذي تنمو عليه خلق وارادة الأفراد

والأمم بالتدريج تحت توجيه الملكات العقلية".(في عبد الرحمان العيسوي 1996.149). ولو أخذ مثلا قيمة الشرف، فهي متداولة عبر العصور والأزمنة، في كل المجتمعات البشرية، فهناك نصوص في التشريعات السماوية وحتى الديانات المختلفة تشير اليها، فلماذا تختلف وفي مجتمع واحد، كما أشارت الى ذلك فوزية دياب (1980) بين منطقتين متجاورتين في مصر، (أهل الوجه البحري، وأهل الصعيد). وبين الجنسين، فنظرة وتمسك الذكور بهذه القيمة غير نظرة الاناث، وأكيد أن هذا راجع الى عامل البيئة وأساليب التنشئة بها.

وفي تأثير عامل الوارثة يشير عبد الرحمان العيسوي الى الفروق الملاحظة بين الذكور والاناث في الأخلاق، فلقد وجد أن الاناث أكثر تأثيرا بالنداء الانفعالي في الحياة الدينية ، بينما الذكور أكثر جذبا بالشرف والعقاب الخلقي والنشاط الاجتماعي (مرجع سابق، 150)

ويشير فرويد (FREUD) الى غريزتي الجنس والمحافظة على الذات، باعتبارهما عنصران أساسيان في الدافعية الانسانية (Human Notivation) التي تتضمن غريزة المحافظة على الذات، و من بين ما تتضمن كذلك حماية معايير الفرد الخلقية والاجتماعية.

ويفترض زميله أدلر وجود نزعتين وهما الرغبة في القوة الشخصية والسمو، والشعور الاجتماعي.

وان كانت هذه النظرة تبالغ في تبسيط الدوافع الانسانية السامية وخاصة الاجتماعية منها والتي تعتبر أهم مميزات القيم، فانها قدمت صورة لأهم الدوافع الفطرية في الانسان وتأثيرها.

وقد أشارت الدراسات الأنتروبولوجية التي تناولت بالدراسة بعض المجتمعات البدائية الى أن القيم الخلقية ليست عالمية، ومن ثم فهي ليست موروثة، ففي دراسة المجتمع الأرابيش(ARAPASH) لاحظ العلماء أن الأفراد ليسوا بحاجة الى كثير من الوسائل التربوية التي تروضهم على ممارسة السلوك الخلقي فهم يظهرون كثيرا من مظاهر الايثار والتضحية تلقائيا.(عبد الرحمان العيسوي، مرجع سابق).

ان كل هذه العوامل من البيئة والمحيط والوراثة وكذلك الدوافع الانسانية الأولية لها دورها وأثرها في انبثاق القيم. بالاضافة الى عوامل جد هامة كالدين, فقد كان الدين الاسلامي الذي نشأ في البيئة العربية في القرن السادس الميلادي أهم مصدر للقيم في المجتمعات العربيه والاسلامية فيما بعد.

وهناك عوامل أخرى " كعمليات النقل، وكذا التأثير المتبادل بين المجتمعات والحضارات. فالانسان المعاصر يعيش ضمن جماعات مختلفة ويرتبط بعلاقات متعددة مع الآخرين، ويدخل معهم في تفاعلات و يطلق على هذا النوع من التفاعل الاجتماعي مصطلح " العمليات الاجتماعية" (محي الدين مختار،عدد رقم 1998.9). وهذه العمليات سواء كانت داخلية في نفس المجتمع أو خارجية مع مجتمع آخر أو حضارة أخرى، فالتفاعل بين العناصر الثقافية والمادية للمجتمعات يخلق ما سماه ابن خلدون بالغالب والمغلوب " و قد أشار الى ان المغلوب مولع أبدا بالاقتداء بالغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر أحواله وعوائده" (ابن خلدون، بدون تاريخ . 195). وان كان الأمر لا يتوقف عند هذا الحد فهناك دائما تأثير وتأثر من الجانبين فعندما فتح المسلمون الأندلس، فكما أثروا في ثقافة أهاليها فقد حملوا عنهم بعض عاداتهم وتقاليدهم... وهذا شأن كل مجتمع متفتح في وقتنا الحاضر مع جيرانه عن طريق البريد الالكتروني أو التلفاز بمختلف قنواته أو السياحة...الخ، وبالتالي الى وجود قيم متقاربة ان لم نقل متشابهة بين المجتمعات، الذي يرجع الى تشابه الظروف والأوضاع الاجتماعية.

فكل هذه العوامل المذكورة أنفا، من الدين الى الوراثة والبيئة تعمل مجتمعة في صور تفاعلها المختلفة الى انشاء نماذج من القيم داخل المجتمع.

6-1-2- قياس القيم:

إن الإشارة إلى مفهوم القيم على انه ميدان حديث الدراسة في علم النفس، وهو وثيق الصلة بالموضوعات الفلسفية. مما يجعل دراسته دراسة علمية صعبة، وقد كانت تعاريفها مرتبطة بمفاهيم التأملات من الخير والشر وهذا ما يجعلها أبعد، بل وأقرب الى إستحالة قياسها...الخ، والإعتراض على قياسها باعتبارها مسائل شخصية

تتصل بالذات العميقة للإنسان، ومن علماء الإجتماع الذين ذهبوا الى استحالة قياس القيم أجبرن ونمكوف (EGBERN & NERKOUF)، إذ يؤكدون " أن أية محاولة لقياس القيم سوف تؤدي الى تشويه طبيعتها الذاتية أو الداخلية. فالقيم عند هؤولاء الباحثين ترتبط بمعنى ذاتي لا يمكن فهمه من خلال الأساليب الرياضية، كما لا يمكن التعبير عنها بلغة الكم".(نبيل السمالوطي،1980، 215).

إن القيم، شأنها شأن كل المواضيع التي كانت حبيسة التأمل الفلسفي خرجت من هذه الدائرة بظهور وتطور العلوم السلوكية، التي تمكنت من اخضاع هذه المواضيع للدراسة التجريبية وللقياس الكمي. " فقد ظهر اتجاه قوي لقياس القيم ودراستها دراسة كمية والتعبير عنها بالأرقام، على أساس أن مثل هذا الإتجاه هو ما يضفي على دراسة القيم الطابع العلمي الموضوعي، وقد برز هذا الإتجاه بجلاء بعد الحرب العالمية الأولى" (نبيل السمالوطي،1980، 215). فقد قامت الباحثة الأمريكية فلورانس كلوكهرن (F. KLOCHHON) بتحديد مجموعة من المشكلات الإنسانية العامة، التي يتطلب حلها، واتخاذ موقف قيمي اتجاهها، كعلاقة الإنسان بالجماعة، وبالطبيعة وبالزمن،.... وقامت بدراسة موقف خمسة مجتمعات أمريكية تجاه هذه المتغيرات القيمية. وتابعها بعد ذلك عدة مسوح للقيم الإجتماعية على مستوى مقارن. فالإتجاه إلى [illegible] القيم برز بعد ذلك بوضوح وذلك باعتماد التقنيات والأساليب العلمية المطبقة في العلوم الإجتماعية عموما وفي علم النفس الإجتماعي بالخصوص.

2-1-6-1- أدوات قياس القيم :

1-1 – الملاحظة: تعتبر الملاحظة العلمية الدقيقة للسلوك البشري بصفة عامة، وللقيم خاصة أسلوب علمي يساعد على الكشف عنها ودراستها. بشرط أن تقف على المواقف الحقيقية التي يمر بها الفرد في حياته.

وتعتبر من أكثر الطرق ملاءمة خصوصا اذا كانت العينة موضع الدراسة، الذين ليس بامكانهم التعبير [illegible] اللفظي لوقائع السلوك ." ([illegible] 198[illegible]).

و قد اعتمد ريدفيلد (REDVILD) طريقة الملاحظة في معرفة نسق القيم في منطقة (شان كوم بالمكسيك)، وتمكن من معرفة نظرة القرويين للحياة، وادراكهم للكون وتصوراتهم.

وقد اعتمد الباحثون المهتمون بدراسة السلوك الاجتماعي والأخلاقي لدى عينات من الأطفال من خلال الملاحظة باستخدام طريقة العينات الزمنية، وهناك طرق أخرى لجأ اليها بعض الباحثين كالقبة الفوتوغرافية، التي استخدمها أرنولد جيزل وذلك بتصوير المشاهد المختلفة من سلوكات الأطفال.

* وقد استخدم الملاحظة كذلك جان بياجيه وكولبرج- لدراسة السلوك الأخلاقي للأطفال.

* ويعتبر هاوكس(HAWKES) في دراسة القيم الشخصية لدى عينات من تلاميذ المدارس الابتدائية أن الملاحظة أسلوب مساعد الى جانب الاختبارات.

* ويعتبر (م ج مندل ووأ. جوردان ، 17.1982) أن أسلوب الملاحظة " يأخذ كثيرا من الوقت، اضافة الى أنه شخصي الى حد بعيد. كما أن نجاحه يتوقف ويعتمد على خبرة متخصصة ومهارات عالية، والمشارك الملاحظ مفيد بعدد من الأفراد". ويُشار الى أن القيم مجال يختلف عن غيره من المواضيع الاجتماعية، واستخدام الملاحظة للكشف عنها " يتطلب من الباحث الاجابة على تساؤلين: ما القيم التي يهتم بدراستها ؟ وما مصادر هذه القيم، وهل هي ثابتة أم متغيرة ؟

ومن الملاحظ أنه في الوقت الحاضر نادرا ما تستخدم هذه الطريقة كأسلوب للكشف عن القيم، و لعل ذلك راجع الى اهتمام الباحثين بالجانب الكمي في قياس الظواهر الاجتماعية باعتمادهم على الاختبارات والمقاييس والمقابلات... لتوفر الشروط السيكومترية فيها (كالثبات والصدق).

2-1- المقاييس والاختبارات TESTS & QUESTIONNAIRES :

تعتبر المقاييس والاختبارات من الوسائل التقنية الأكثر استخداما في مجال القيم. والتي تسمح بأخذ قررات حولها، وقد ظهرت هذه الأساليب الجديدة للقياس في فترة كان العالم في أمس الحاجة اليها. كمقاييس الذكاء المستعملة في التعليم، واختبارات الاستعدادات المهنية التي استعملت خلال الأزمة الاقتصادية العالمية 1929) في الولايات المتحدة الأمريكية في مشاكل التوظيف العام، ومقاييس الميول والاهتمامات وكذلك الاتجاهات التي اصبحت استعمالاتها ضرورية في مختلف الحالات الاقتصادية، الاجتماعية ، والتربوية... و قد اعتبر أحمد جودتسعادة (1984،498) أن الاستبيانات والاستفتاءات يمكن انتقيم عن طريقها الاتجاهات والمشاعر والقيم...".

وهذه أهم المقاييس والاختبارات التي صممت لقياس القيم:

1-2-1- مقياس ألبورت، وفيرنون ولندزي:

يعتبر من أوائل الاختبارات في قياس القيم، أعده في البداية كلا من ألبورت وفرنون، وتم تعديله بعد ذلك بالاشتراك مع جارد نرلندزي.

الاختبار يتضمن 120 سؤالا، و يهدف الى قياس القيم التي وضعها سبرانجر وهي : القيمة النظرية ، الاقتصادية، الاجتماعية، الجمالية، الدينية والسياسية، وقد قام عطية محمود هنا بترجمة و اجراء بعض التقنيات عليه ليلائم البيئة العربية.وقد استخدمه عبد الحفيظ مقدم 1982 في دراسة [illegible] عينة طلبة العلوم الاجتماعية. وفي دراسة مقارنة حضاريا اعتمده عطية محمود هنا، وان كان الاختبار يعتبر أداة جيدة لقياس القيم لكنه لا يخلوا من أوجه النقد التي وجهت له: فهو أولا، لا يستوعب كل القيم وقد استبعد القيم الحسية والتي تعتبر أولية، مرتبطة بحاجات الأفراد.

-ان الاختبار لا [illegible] مضامين نظرية مبرهنة، أو أي ملاحظات أمبريقية.

-يختصر تطبيقه على الأفراد ذوي المستوى العلمي المرتفع.

-امكانيات اختبار قيمة دون اخرى فيه غير واضحة.

1-2-2- مقياس القيم الفارقة لبرالس (R PRINCE):

المقياس مترجم الى العربية من طرف جابر عبد الحميد في(1987) يصنف القيم الى نوعين. قيم [illegible] قيم عصرية. يتكون من (64 بندا) وكل بند على عبارتين، تدور حول أشياء من الواجب عملها أو الشعور بها أو العكس، وعلى المجيب اختيار واحدةمنها. أحدا هما تمثل قيمة تقليدية أو اصلية، والأخرى تمثل قيمة منبثقة والقيم الأصلية تمثل هنا « القيم التي تنبع من ذات المبحوث، وأما القيم الشخصية هي النابعة من الأخرين" (جابر عبد الحميد [illegible]).

والقيم التقليدية في الاختبار تتمثل في القيم الأخلاقية، الرغبة في النجاح، التخطيط للمستقبل، مثل : ينبغي أن أشعر أن العمل هام واللعب غيرهام.

والقيم العصرية تتمثل في: الصادقة ، السعادة، الاهتمام بالحاضر، مثل : ينبغي أن أشعر بمسؤ[illegible] من أبي :

اختبار القيم الفارقة كذلك لم يخل من أوجه النقد فيري (عبد الباسط عبد المعطي 1985.186 . 187) "أن التعريفات التي يستند اليها ليست دقيقة. فاعتبار القيم النابعة من الذات قيما أصلية. تقليدية يعني فهما محدودا للقيمة يربطها بالحاجات الأساسية البيولوجية للانسان، و[illegible] التي تنبع من الآخرين منبثقة، ليس [illegible] للانسان باعتباره عضوا في جماعة اجتماعية، بالاضافة الى انحسار تطبيقه على المتعلمين والمثقفين .

1-2-3- مقياس دراسة الاختيارات ل وودورف (WOODRUFF):

يتضمن ثلاثة مشكلات رئيسية، يندرج تحت كل منها ثمانية حلول ويطلب من الفرد ترتيبها حسب [illegible]، ويكشف عن عدد من القيم الحياة الأسرية ، التدين، الصداقة، الخدمة الاجتماعية والنشاط العقلي(عبد اللطيف محمد خليفة، 1992). و ما يؤاخذ عليه أنه لا يكشف عن القيم لدى الفرد بقدر ما يكشف عن الجاذبية الاجتماعية لهذه القيم.

4-2-1 مسح القيم لروكيش(ROKEACH):

يتضمن المقياس جزئين أحدهما لقياس القيم الغائية (TERMINAL_VALUE). والآخر لقياس القيم الوسيلية (INSTRUMENTAL_VALUES). وهو متكون من 36 قيمة ويطلب من الفرد ترتيبها، كل جزء على حدى، القيم الوسيلية، مثل : طموح، واسع الأفق، قادر، مرح، نظيف، شجاع...

القيم الغائية مثل: الحياة المريحة، الحياة المثيرة، الانجاز، جمال العالم...

5-2-1 مقياس قيم العمل لدونالد- سوبر (DONALD-SUPER):

وضع لقياس قيم العمل، يتكون من 18 مجموعة يحتوي كل منها على أربعة بنود لقياس أربع قيم، يقيس في مجموعة 15 قيمة كالابداع، الأمن، العلاقة مع الآخرين، الجمال... طبق في الهند لأول مرة، وطبق على الشعب الأمريكي وتم التأكد من طرف واضعه على صلاحيته لقياس قيم العمل الحقيقية.

6-2-1 -اختبارات وضعها كل من : هاوس وسانتر وماسلو:

فقد تم وضع اختبارات للكشف عن القيم لدى الأفراد وتعلق هذه القيم بالمركز الاجتماعي، المادة، القيم السياسية، القيم الأسرية، وقيم تتعلق بالأمن المادي.

فقام هاوس : باحصاء 24 عاملا تدخل في اختيار الانسان للمهنة، واذا كان الاختيار تم عن محض ارادته فقد تم التعبير عن القيم التي يؤمن بها حسب رأي الباحث.

و يرى ماسلوا : أن ترتيب القيم بالنسبة لكل فئة يكشف عن التنظيم القيمي لها والملاحظ أن نتائج هذا التنظيم القيمي تتفق مع نظرية ماسلوا حيث ذهب الى أن الدوافع تترتب في تنظيم هرم فيما بينها تبعا للاشباع الذي تم لها، وأن الدوافع الأساسية ينبغي اشباعها أولا قبل الدوافع الثانوية ولوحظ أن القيم المتعلقة بالتعبير عن الذات والاستقلال تأتي قبل غيرها بالنسبة للمهن الرفيعة في حين أن الأمن يأتي أولا بالنسبة للعمال " .

(في : عطية محمود هنا ،1959، 189-190).

كما قام سانترز بدراسة القيم المتعلقة بالعمل في علاقتها بالطبقات الاجتماعية و قد توصل الى الكشف ... عن القيم السائدة لدى الطبقات الاجتماعية.
ولاحظ أن العمال يختلفون عن المشتغلين بالمهن العليا أو المهن الكتابية. فنجد ان العمال يميلون الى العمل الذي يتيح لهم بالتعبير عن الذات وهذا يعكس القيم التي تسيطر عليهم في الحياة بوجه عام.

1-2-7-مقياس القيم الشخصية لهاوكس(HAWEKES) :

يتكون الاختبار من 90 بندا خصصت لقياس عشرة قيم كالقيمة الاجمالية، الراحة أو الاسترخاء ، الحياة الأسرية...

وقد ... المقياس الى 30 مجموعة، يتضمن كل منها ثلاثة بنود لقياس ثلاث قيم من القيم العشر ويطلب من المفحوص ترتيبها ومن هذه المجموعات نجد: المجموعة الأولى مثلا فيها: أحب الألوان الجذابة، أحب أن أخرج في صحبة الأصدقاء وكل عنصر يشير الى قيمة معينة من القيم العشر وأهمية كل قيمة بالنسبة للفرد هي مجموع درجات هذه القيمة في ... المجموعات .

1-2-8-الاختبارات النفسية الاسقاطية (اختبار تفهم الموضوع TAT-الرورشاخ) :

وهي الاختبارات السيكولوجية المعروفة لدى علماء النفس وتكشف بصورة خاصة الأبعاد المختلفة ... ، كاختبارتفاهم موضوع(T.A.T)الذي يعكس التصورات الفردية الموقفية للشخص، وان كانت تبرز في بعض جوانبها قيم المجتمع فهي لا تكشف عن القيم وتبقى محدودة في هذا الجانب " واذا كان بعض المشتغلين بعلم النفس يدافعون عن هذه الاختبارات في دراسة القيم، فذلك لأنهم يحصرون القيم في زوايا ضيقة لا تتعدى البناء النفسي للفرد. الأمر الذي جعل اهتماماتهم تنحصر في القيم الشخصية أكثر من القيم الاجتماعية ... من جانب أخر حقيقة من حقائق الحياة العقلية للأفراد وليس نتاجا اجتماعيا للمجتمع وطبقاته الاجتماعية" عبد الباسط عبد المعطي 1985، 188-189).

1-3- المقابلة الشخصية (INTERVIEW):

المعروف عن المقابلة العلمية أنها تتضمن مجموعة من الأسئلة أو من وحدات الحديث يوجهها شخص الى طرف آخر. وقد انتشر استخدام هذه الوسيلة للكشف عن القيم وقياسها. وقد اتخذا استخدامها الباحثون في صور وأشكال مختلفة، مثل: تقديم القصص الناقصة للطفل ويطلب منه اكمالها. كما فعل كوهلبرج(KOHELBERG)في دراسته للأحكام الأخلاقية، اذ يقدم قصصا ناقصة تشمل على نوع من التعارض أو الصراع بين قيمتين و يطلب من المفحوص اكمالها.

كما استُخدم أسلوب الرسومات من طرف بعض الباحثين كطريقة لتقدير قيم الأفراد. و تتلخص في رسم الطفل للأشكال المحببة لديه،ويفضلهاعلى أساس أنها تعكس قيمه واتجاهاته.

1-4- تحليل محتوي المضمون (CONTENT ANALYSIS):

يستخدم هذا الأسلوب الباحثون لوصف المحتوى الظاهر للاتصال وصفا موضوعيا كميا ومنظما. وقد استخدم هذا الاسلوب في مجال الكشف عن القيم من خلال تحليل مضمون الرسالة.

أول من استخدمه في هذا المجال رالف وايت(R WHITE)في سنة 1947. كما استخدمه محمد كاظم ابراهيم في دراسته التبعية لقيم عينة من الطلاب المصريين خلال خمس سنوات في الفترة ما بين 1962/1957 على عينات طلبة الجامعة، وفي دراسته الحضارية المقارنة عن قيم الطلبة في مصر وأمريكا،وقد كشفت هذه الدراسة عن كفاءة أسلوب تحليل مضمون السير الذاتية في الكشف عن القيم وتحديدها بدقة.

2-2- القســــــــم الثاني

عوامل التنشئة الاجتماعية.

المدخل.

2-2-1- مفهوم ال[illegible]

2-2-2- التنشئة الاجتماعية

2-2-3-التنشئة القيمية.

2-2-4- مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

2-2-4-1- الم[illegible]

4-1-1- دور المدرسة في التنشئة القيمية.

4-1-2- اساليب وطرق اكتساب القيم في المدرسة.

4-1-1-1- المناهج التربوية.

[illegible] التربوية.

[illegible]

4-1-4-عوامل اخرى.

2-2-4-2-الاسرة.

2-2-4-2-1-الاساليب المعتمدة من طرف الاسرة.

2-2-[illegible] جد).

2-2-4-4-جماعه الرفاق (الاصدقاء).

2-2-4-5- وسائل الإعلام.

2-2-4-6- وسائل أخرى.

2-2-5- البناء [illegible] من منظور الاسلامي

خلاصة [illegible].

المدخل :

تقوم المؤسسات الإجتماعية بإختلافها بدور ومهمة تنشئة الأفراد، وفق المعايير والتقاليد الإجتماعية لمجتمعاتها.

وتتعهد بهذه المهمة بأشكال وطرق ووسائل، وفي مواقف نمو الفرد بإختلافها، وهذا طبقا لتنوع تواجدها والمهام المنوطة بها، بالإضافة إلى أهميتها، وبهذا، فهي تكسب أفراد المجتمع الإطار المشترك، الذي يتحدد وفقه بملامحه ومميزاته، وتقوم بتكوين الأحكام المعيارية التي تمكن أبناء المجتمع الواحد من التمييز بين ما هو طيب وخبيث، و بين ما هو شر،و ماهو خير، وأن هذا الإطار الذي تتسلسل وفقه هذه الأحكام يكون تبعا لمستويات الإلزام.

فكل مجتمع يعمل على إنشاء هذه المؤسسات ومراقبة هيكلها وسيرها بهدف توجيه و تنشئة أفراده أحسن تنشئة.

إن أهم هذه المؤسسات على الإطلاق الأسرة والمدرسة، لتأتي بعدها مؤسسات أخرى كالمساجد والنوادي وجماعات الرفاق ووسائل الإعلام.

* وقبل التعرض بالتفصيل لكل مؤسسة ودورها على حدى، نعرف أولا بمفهوم التنشئة الإجتماعية، والتنشئة القيمية.

2.2.1 – مفهوم التنشئة:

كلمة التنشئة تعني لغة الإعداد والمبادئ.

مفهوم التنشئة يشير إلى عملية واعية تتضمن إعداد الفرد منذ ولادته، ليكون كائنا إجتماعيا وعضوا في المجتمع.

هذه العملية تتضمن تشكيل المواقف أو المبادئ، التي يحملها معه الفرد لمدى الحياة، فهي لا تقتصر على فترة زمنية معينة من حياة الفرد،بل تستمر على إمتداد فترات حياته بما مر به من خبرات ومواقف.

إن عملية التنشئة هامة جدا للفرد، خصوصا الأطفال" فيرى برونفنبرنر أنها من وجهة نظر ... مواجهة مستمرة بمواقف إجتماعية داخل الأسرة والمدرسة وجماعة اللعب ترسخ في دهنه أفكار الثواب والعقاب والحب ...الخ، وذلك من خلال الأشخاص. ومن خلال الموضوعات التي تحويها، ومن هنا فإن تأثره بالثقافة السائدة من خلال التعايش والتفاعل المستمر معها، اللذان يشكلان في نظره القاعدة الرئيسية لعملية التنشئة " (إسماعيل عبد الفتاح، 1989).هذه العملية التي يمر بها الوليد البشري الذي يولد عاجزا وقاصرا عن التوافق والتكيف لولا تعرضه لما يسمى بالتنشئة الإجتماعية.

2.2.2 –مفهوم التنشئة الإجتماعية:

يشير مفهوم التنشئة الإجتماعية إلى العملية التي ينمو من خلالها الفرد ليكون كائنا إجتماعيا . " او هي تلك العملية التي يكتسب بها الفرد الحساسية للمنبهات الإجتماعية(مثل الظغوط والإلتزامات) و يتعلم السير في إطارها ويسلك مثل الأخرين في جماعته أو ثقافته " (محمود أبو النيل، ط1 ، بدون تاريخ (معجم علنف والتحليل النفسي).

إن الغرض من التنشئة الإجتماعية ليس إستنساخا لأفراد المجتمع، ليكونوا طبق الأصل لوالديهم أو أفراد مجتمعاتهم، بل المقصود منها إعداد الكائن البشري منذ ميلاده لمختلف صور التكيف الإجتماعي، حيث يتشرب الفرد ويتعلم اداب السلوك الإجتماعي ويتقن لغة ابناء مجتمعه وترا ثهم الثقافي والحضاري، من عادات وتقاليد وقيم.
فيتعلم هذا الكائن البشري كل أشكال السلوك الإجتماعي، ليتحول من كائن بيولوجي ضعيف، إلى إنسان أو فرد ناضج.

* يشير علماء الإجتماع " إلى أن التنشئة الإجتماعية عملية ديناميكية مستمرة تبدأ منذ ولادة الفرد وتستمر حتى مماته، وفي كل مرحلة يتعلم الفرد ويكتسب ما لم يكن قد عرفه، أو إدراك مرامية على نحو أفضل، ويضيف المجتمع باطراد إلى رأس مال الفرد الثقافي مكاسب جديدة وتجارب مستمرة ". (محي الدين مختار، 1982، 128).

و يجمع علماء الاجتماع وعلماء النفس والأنتروبولوجيون على " أنها العملية التى يتوحد الشخص فيها مع القيم والإتجاهات والمعايير وتجعل منه إنسانا إجتماعيا مشاركا فى النسق الأسرى ومرتبطا عضويا بالأسرة الكبرى أى "المجتمع" (محمد سعيد فرج،131.1976).

كما يعتبرها شيفر(Shaffer, D.R) " أنها العملية التى يكتسب الطفل من خلالها سلوكياته ومعتقداته ومعاييره وقيمه(عبد اللطيف محمد خليفة، 88.1992).

إن الهدف من عملية التنشئة الاجتماعية لأفراد المجتمع هي ترسيخ هذه السلوكات والمعتقدات والمعايير والقيم لديهم. فلا غرابة اذن، اذا علمت أن خروج الطفل من الأسرة في سن السادسة، هو دخوله الى المدرسة، وهو دخوله في تنظيمات اجتماعية منظمة او غير منظمة بعد خروجه من المدرسة، وهذا كله ليبقى نظام التربية يجعله مندمجا و فردا في مجتمعه الكبير.

في كل مرحلة يتربى الفرد (وهو طفلا، فشابا، فراشدا، وحتى شيخا).

ويتعلم ويكتسب ما لم يكن قد عرفه، أو يدرك أهدافه على نحو أفضل، فالمجتمع يضيف باستمرار الى ثقافة الفرد مكاسب ومعارف جديدة وتجارب مستمرة.

وهنا تبرز أهمية التنشئة الاجتماعية كضرورة لاستمرار والمحافظة على ثقافة المجتمع.

وليس المهم هنا فقط المحافظة على هذا التراث الثقافي، بل الأهم هو هذا الفرد الذي يتعلم و يتربى، ويعرف بعد ذلك دوره تجاه مجتمعه.

فالتنشئة الاجتماعية هي بكل بساطة تكوين الكينونة الاجتماعية للأفراد.

ان المتكفلين بهذ العملية، من الآباء والمدرسين والراشدين، يستهدفون اكتساب وتنمية سلوكات ومعايير وقيم وعادات ورموز واتجاهات يرضاها المجتمع ويقبل بها.

ان التنشئة الاجتماعية ما هي الا تربية تقوم بها المؤسسات الاجتماعية المختلفة لصالح أفراد المجتمع الواحد، ولصالح استمرارية وتطور المجتمع وتنميته ولولاها لما كان هناك ما يسمى بالمجتمع أو الجماعة، وهذا ليس بإذابة شخصيات الأفراد أو كما قلنا سابقا استنساخا لهم بل الهدف منها هو حصول وضمان التكيف لهم.

فالتنشئة الاجتماعية هي" عملية دمج بين الاتجاهات الذاتية والأنماط السلوكية للأفراد، وتلك القيم السائدة في محيطهم الاجتماعي ومجتمعهم ككل" (ضياء زاهر 1984، 60).

وان عملية التنشئة الاجتماعية ما هي في الحقيقة الا عملية تربية لأبناء المجتمع، وهذا في مؤسسات منظمة ومنتظمة كالمدارس أو في مؤسسات أقل تنظيما كالأسر والمجتمعات والنوادي والمساجد وجماعات الرفاق... على القيم والعادات والتقاليد الموجودة في مجتمعهم ككل.

2-2-4- مؤسسات التنشئة الاجتماعية:

2-2-4-1 المدرسة:

تمت الاشارة في عنوان التنشئة الاجتماعية الى أن هذه الأخيرة ما هي في الحقيقة الا تربية لأفراد المجتمع على معايير ورموز وقيم معينة، ومن يستهل هذا المبحث بتعريف ابراهيم ناصر (1975، 39) الذي يشير " الى أن مصطلح التربية يشير الى عملية التنشئة الخاصة بالصغار، والتدريب الفكري والأخلاقي، وتطوير القوى العقلية والأخلاقية داخل المدرسة، وغيرها من المنظمات والمؤسسات المخصصة للتربية ". ويمكن توسيع هذا المفهوم ليشمل كذلك التأثيرات التربوية لجميع التنظيمات الاجتماعية، و ان أهم هذه التنظيمات اطلاقا هي مؤسسة المدرسة لا لشيء الا لكونها أكثر نظاما و انتظاما. بالاضافة الى أن المهمة والوظيفة المنوطة بها هي اعداد الطفل اعدادا متكاملا من كل النواحي، الجسمية، التربوية (الأخلاقية)، العلمية والنفسية ليكون مواطنا صالحا.

ان المدرسة " تستكمل مهمة الأسرة في مساعدة الأفراد على النضوج فيزيولوجيا ونفسيا واجتماعيا" (اسماعيل عبد الفتاح 1989، 87)

ومهمة المدرسة قبل هذا مزدوجة على عكس كل المؤسسات الاجتماعية الأخرى، التي تقوم بمهمة التربية أو التعليم.

فحقيقة التربية هي مساعدة الطفل على انماء جميع ملكاته وقواه، وتكييفها، وايجاد التوازن بينه وبين البيئة التي يعيش فيها واظهار ملكاته الكامنة بغية اعداده للحياة السعيدة الكاملة والنجاح فيها، بحيث يصبح مواطنا كاملا، قوي الجسم، صحيح العقل، نقي الوجدان، منسق التفكير، حسن التعبير، متعاونا مع أبناء وطنه ومحبا للانسانية (عبد الحميد قايد، 28.1970).

ان عملية التربية هي الجهد المشترك الذي تؤديه معظم المؤسسات الاجتماعية، ابتداءا من الأسرة، المدرسة، المسجد والجمعيات...الخ.

وان كانت الأهمية والأدوار وكذلك التأثير يختلف من مؤسسة لأخرى، فالتربية أوسع وأشمل من التعليم، هذه الأخيرة التي تركز على النواحي العقلية فقط، والقيام بعملية كسب المعارف النظرية والتطبيقية، والمهارات، والدراية بعلم من علوم، أو فن من الفنون، أو حرفة من الحرف، أو لغة من اللغات... أما التربية فبالاضافة الى هذه النواحي العقلية تهمها الجوانب الجسمية، الاجتماعية، الوطنية، الدينية، الأخلاقية، والسياسية...الخ.

فهي حسب قول (صالح عبد العزيز، وعبد العزيز عبد المجيد، 12.1976) " المؤشرات المختلفة التي توجه وتسيطر على حياة الفرد " فهي اذن " توجيه أو تشكيل لطريقة معيشتنا" (عبد المجيد عبد الرحيم، 1970)، أو هي بكل اختصار عملية الاعداد للحياة ككل كما يعتبرها جون ديوي.

وان قيمة النشاط أو العمل التربوي يبرز في فاعليته وفي صورة التوازن والتكامل التي يهبها للفرد، لتنمية وتطوير كل قواه، هذا التوازن الذي يمس كل قوى الفرد، بين المادية والمعنوية الروحية [illegible]، العقلية والوجدانية، والفردية والاجتماعية. ولا جدال في أن هذا الدور تقوم به مؤسسة الأسرة والمدرسة وبقية المؤسسات الإجتماعية الأخرى، ولا نختلف أيضا إذا قلنا أن دور ومهمة الأسرة قد تقلص بشكل خطير لانشغال أفراد الأسرة عن مهمة التربية، خاصة فى حالة خروج الأم إلى العمل. ولا حرج إذا عُبر عن صورة واقع تنتظر فيه الأسرة بفارغ الصبر بلوغ ابنها سن السادسة ليلتحق بالمدرسة، وكأن مهمتها قد إنتهت. فدور المدرسة إذن خطير بالنظر إلى المسؤولية التى حملها اياها

المجتمع، لتكون فترة او قطعة مهمة فى حياة كل فرد من أفرد المجتمع، ففيها يتكيف الطفل ويتطبع، ويتفهم معنى القيم السلوكية الأولى. حين يلقن قواعد الضبط الإجتماعى، ومبادى الاخلاق والدين" (اسماعيل قبارى، 1982، 442) بالإضافة إلى دورها فى تثقيف الطفل.

4-11 – دور المدرسة في التنشئة القيمية:

إن الوظيفة الأولى للمدرسة هى إعداد الطفل كمواطن للمحافظة على القيم الأساسية، وعلى أساليب الحياة للأفراد والجماعة وهي تلك القيم والأساليب التى تستمد من المثل الإجتماعية التى يرى المجتمع إستمرارها وبقائها فيها.

قد يرى البعض أن واجب المدرسة عرض المشكلات الموجودة في المجتمع حتى يكون منهجها إنعكاسا لجميع العناصر الثقافية للمجتمع بما فيها القيم. ومهم جدا من ناحية لكى لاتكون المدرسة غائبة عما يجرى في المجتمع. ومن ناحية اخرى يكون دورها خطير جدا في التدخل الإيجابى لعرض مشكلات وقضايا المجتمع، فمسؤولية المدرسة هو العمل على خلق أو تكوين أفراد واعيين وايجابيين، بالنسبة لمشكلات مجتمعهم. ولا يجب عليها أن تبقى بكل محتوياتها بعيدة عن التغير والتطور الحاصل سواء في المحيط الداخلي أو المحيط الدولى.

ومن المهم الإشارة إلى أن "البيئة المدرسية اكثرتباينا واتساعا من البيئة المنزلية، وأشد خضوعا لتطورات المجتمع الخارجي وأسرع تأثرًا واستجابة لهذه التطورات، ومن ثم فهي تترك أثارهاالقوية على اتجاهات التلاميذ وقيمهم (محمد لبيب النجيحى، 1962، 2)).

تحتوي البيئة المدرسية على الأساتذة (المدرسيين) الإدارة المدرسية، المحيط المدرسي والمنهج الدراسي، والتلميذ وهو محور العملية التعليمية في البيداغوجية الحديثة يتأثر في نموه بعلاقاته بهذه العوامل الأربعة وبتأثير نسبي لكل منها.

تعمل المدرسة على لعب دور الاشراف على تربية الناشئة وتقوم بمهمة ودور التوفيق بين

القيم المختلفة، لتكوين نسق (سلم) قيمي لدى الفرد، وتعمل على استبعاد وحل النزاع والصراع بطريقة منظمة وعقلية.

وتعمل على تكوين ما يسمى بثقافة وقيم، ولو مناقضة للقيم الموجودة في المجتمع، خاصة اذا كانت – هذه الأخيرة – لا تخدم لا التطور ولا تماسك المجتمع، فدور المدرسة أصبح أكثر من ضروري في تكوين قيم الحب والتسامح بكل أنواعه، وقيم الأمن والتضامن، وقيم العمل والمشاركة الايجابية في تطور الوطن.

وان دورها أكثر من ضروري في ترسيخ قيم طالما خلفها الغبار كقيم العمل والاجتهاد والتفاني، وقيم حب الوطن التي ارتبطت لزمن طويل بأفكار سلبية وبمعايير زائفة.

ان دور المدرسة هو العمل على تنمية هذه القيم وتكوينها لدى الناشئة، بالعمل على تشجيعها وكذلك ترسيخها عن طريق العمل على تكرار نماذج السلوك والأعمال التي تساعد على ذلك لتتحول من الاتجاهات الى القيم الراسخة وذلك عن طريق الممارسة، يتعلم التلميذ مثلا قيمة الولاء (ليس الولاء للنظام فقط) كدليل التزام واخلاق بمساعدة مربيه الذي يكون مثاله في ذلك ومن طرف المنهاج الدراسي الذي يعزز هذه القيمة، ومن طرف المحيط المدرسي ككل الذي يحبذ هذه الصفة، يكافئ عليها ويعاقب من يتعداها. وكذلك الأمر بالنسبة لجميع القيم التي لا بد أن تبثها المدرسة في [illegible].

كما أن دور المدرسة ضروري وايجابي في التغيير الاجتماعي. فواجب المدرسة العمل على تغيير القيم الموجودة في المجتمع والتي تعيق تطوره.

فالمدرسة حسب قول دوركايم تبقى " التعبير الامتيازي للمجتمع الذي يوليها أهمية، بأن تنقل الى الأطفال قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية. يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وادماجه في بيئته ووسطه" (DURKHEIME، 1966.42).

- و لأن المدرسة بهذه الأدوار و الأهداف كلها، الملقاة على عاتقها، لاشك أنها ليست مجرد هياكل و بنايات و أجهزة أو كتب و مقررات دراسية أو مجموعة من تلاميذ و أساتذة ووسائل تعليمية و طرائق تدرسية، وان كانت ضرورية و أساسية. فالتربية هي هذه الأهداف أو الغايات المثلى و التي تسعى للتحقيق بطرق منظمة و موجهة و محددة

تترجم كلها في شكل قيم ومعارف وخبرات ومهارات تسمح للفرد باكتشاف قدراته والتكيف ايجابيا مع محيطه.

وهذا لا يعني أننا نستثني الوسائل المادية، ودورها في عملية التربية وتنشئة الأبناء على قيم تبنى وتنبع من المجتمع الأصلي، وذلك باعتماد طرق وأساليب علمية لتحقيق مهام المدرسة النبيلة.

<u>4-1-2- أساليب و طرق اكتساب القيم في المدرسة:</u>

مما لا جدال فيه أن التربية المدرسية لابد أنها تتضمن الكثير من القيم، التي لابد ايصالها عبر عملية التنشئة الاجتماعية لروادها من الأطفال من أعمار مختلفة، " فالسؤال لم يصبح لجوجا بقدر ما هو بديهي، أنه لا توجد تربية بدون قيم مستخدمة بالنظر الى دورها في تطور الكائن البشري" (Charles.H, 1992 95).

هذا ما يؤدي بنا الى استنتاج بانه لا تربية بدون هدف، وقد تم التطرق في اشكالية البحث الى أن الأهداف في التربية تتنوع وتتفرع، منها السلوكية، المعرفية ومنها الانفعالية. ولعل تعليم القيم يدمج ضمن هذه الأخيرة.

وان منطلق الأهداف التربوية هي الترجمة الحقيقية للفلسفة الاجتماعية للمجتمع. ثم أن هذه الأهداف لا تبقى في صورتها المثالية (تكوين مواطن صالح مثلا) فلا بد من وضعها في مناهج و برامج دراسية، ليتم تبليغها بواسطة مدرسين وأساتذة تكونوا للغرض.

ليس هذا فحسب، بل ان المدرسة بكل محتوياتها من وسائل مادية وعمال وحتى المحيط الطبيعي بل وحتى شكل صنع أدواتها وشكل هندستها، كله له تأثير في تنشئة الطفل، وفيما يلي سنتعرض بالتفصيل لاهم الاساليب والطرق التي تستعملها المدرسة في تنمية القيم لدى ناشئيها.

4-1-1-1 المناهج التربوية:

يعتبر المنهج الدراسي من أهم عوامل التنشئة القيمية في الحياة الأكاديمية. فقد أشار جاروس (DJAROS) الى أن هناك خمسة عوامل هامة تؤثر في التوجهات القيمية للطلاب (التلاميذ) وهي:

أ: محتوى المنهج وما يتضمنه من موضوعات.

ب: محتوى المنهج وعلاقته بأسلوب التدريس.

ج: افصاح المدرسين للتلاميذ عن قيمهم في قاعات الدرس.

د: مدى توحد الطلاب مع المدرسين .(عبد اللطيف محمد خليفة، 257،1992) وفي دراسة لنفس الباحث في موضوع ارتقاء نسق القيم، لجأ الى الطلاب ليعرف تقديرهم لتأثير الخبرات الدراسية ، وكان ترتيب الكتب المدرسية في المرتبة الأولى من التأثير، والمقصود بالكتب المدرسية هنا المناهج.

1-1-1-1- التعريف بالمناهج الدراسية:

ان معرفتنا بكلمة منهج أنه يحدد الأهداف التربوية والمقررات الدراسية وحجم الساعات، ، الوسائل المستعملة وطرق التدريس والتقويم، وكذلك بعض الجوانب التربوية المتعلقة.

فالمفهوم القديم للمنهج يشير الى أنه مجموعة من المواد الدراسية التي يدرسها التلاميذ والمتضمن من موضوعات المقررات الدراسية. (ابراهيم محمد عطا ،5.1992).

هذا هو التعريف ، القديم للمنهج . والذي قد يتبادر لأي شخص بعيد عن ميدان التربية واهتماماتها . ولذلك يُورد التعريف التالي (لأحمد حسين اللقاني، 13.1986) الذي يشير "إلى أن المنهج هو ذلك الواقع التعليمي الذي يعيشه المتعلم، والذي يكتسبون من خلاله خبرات تتعلق بمجموعة من السلوكيات والإستجابات والمعارف والمهارات".

والقيم والإتجاهات التي اتفق عليها مجتمع ما في زمن معين، ومكان معين، وعبر عنها في فلسفته الاجتماعية والتربوية" .

ومهم جدا الاشارة الى أن المناهج التربوية لابد وأن تجسد الفلسفة الاجتماعية لمجتمعها " فالمنهج هو تجسيد وترجمة للفلسفة التربوية للمجتمع الى واقع تعليمي يشكل محتوى العملية التربوية (محمود أبو زيد ابراهيم، 1986. 13).

إن مجموع الخبرات التي يكتسبها الطفل عن طريق المنهج تعمل على تشكيل شخصيته الذاتية. بعد أن تكون قد ساعدته على النمو المتكامل لها من مختلف جوانبها المعرفية، الجسمية، الانفعالية والاجتماعية.

إن المنهج أشد مايكون ارتباطه بالمجتمع وبحياته بمختلف مجالاتها، بما له من إمكانيات (حتى الطبيعية منها)، وأهداف وغايات ... الخ وفي علاقاته بالمجتمعات المجاورة.

فالمناهج قبل كل هذا هي صورة للنظام التربوي لأي بلد الذي يتمثل " في مجموعة القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها الدولة في تنظيم وتسيير شؤون التربية والتعليم من جميع الجوانب، وهذه النظم التربوية هي انعكاس للفلسفة الفكرية والاجتماعية والسياسية السائدة، بغض النظرعما إذا كانت هذه الفلسفة مصرحا بها، ومعلنا عنها أم لا" (عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني، 1994 . 375).

إن انعكاس عمل هذه النظم لا شك على الأساتذة والمعلمين وبدرجة أكبر على المنهج الذي يحمل في ثناياه أغراضا عقائدية وأخرى ايديولوجية، في شكل قيم تارة صريحة وغالبا ضمنية لتنشئة الأطفال عليها. وقولبة شخصيتهم بقيمها وعاداتها وحتى عقولهم وفقها .

فالمدرسة لا يقتصر دورها على دراسة ما يسمى بالمعلومات العامة أوالمعارف العلمية والتقنية والأدبية ولكن إضافة إلى ترسيخ النظام القيمي للمجتمع، باعتبارها مؤسسة اجتماعية.

1-1-أ-2- القيم في المنهج الدراسي: إن الحديث عن القيم في المنهج الدراسي، يجعلنا نتعرض إلى أحد المكونات الأساسية له وهي الأهداف التربوية، فالقيم قبل أن تكون متضمنة في المناهج فهي نابعة عن الأهداف وكذا الفلسفة التربوية والاجتماعية.

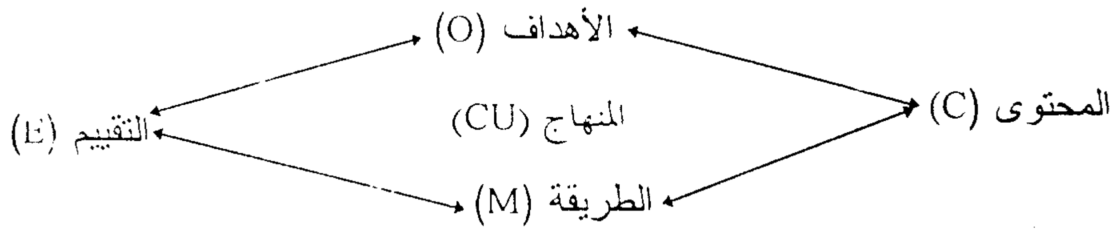
فالمناهج تتكون من أربعة عناصر أساسية مترابطة مع بعضها البعض ترابطا عضويا هذه العناصر هي ما يعرف بنموذج (OGME) وهي:

1- الأهداف: (Objecves) : التي يسعى التعليم إلى تحقيقها أو يرغب في تحقيقها .

2- المحتوى : (CONTENT) : أوالمضمون الذي يبنى على الأهداف والمشتمل على المعلومات والمناهج والمبادئ والقيم والمثل التي نرغب في أن يتعلمها الطلاب.

3- الطريقة (METHOD) : في التدريس وما يرتبط معها من أنشطة. والتي تعمل على ترسيخ المحتوى في نفوس الطلاب.

4- التقييم (Evaluation): الذي يسعى وراء معرفة مقدارما تحقق من الأهداف وملائمة طريقة تنفيذ التعليم (محي الدين توق، وعبد الرحمان عدس،1984، 30).



نموذج (OGME) في المناهج

كما حدد "تيلر" في بناء النظرية العامة لتصميم المنهج في أربعة تساؤلات "فوزي طه ابراهيم، رجب أحمد الكلزة : بدون تاريخ ،10).

1- ما الغرض المستهدف؟

2- ما المادة الأساسية التي يجب أن تستخدم؟

3 -ما الخبرات التعليمية التي يجب أن تكتسب؟

4 -كيف يمكن تقييم النتائج المستوفاة ؟

هذه الأسئلة في مجملها تشبه نموذج (OGME) الى حد بعيد في تحديد مكونات المنهج التربوي، وهي الأهداف، الخبرات التربوية (المحتوى)، التنظيم (الطريقة في نموذج OGME) وأخيرا التقييم.

فلا يختلف النموذجان في نظرتهما الى الأهداف على أنها مكون أساسي للمنهج التربوي، فالقيم موجودة في الأهداف التربوية قبل تضمينها في المناهج الدراسية .

1-1-1-4 الأهداف التربوية:

فالمناهج التربوية على علاقة وثيقة بالأهداف التربوية وبالفلسفة التربوية والاجتماعية، فما هو صالح ونافع لوضعه في المنهاج التربوي يتحدد بعد غربلة وتصفية للأهداف والفلسفة الاجتماعية للمجتمع. وقد أشار (توما جورج خوري، 1988. 56)، الى المميزات التي لابد أن تتوفر في الأهداف التربوية ولابد من أخذها بعين الاعتبار:

1-أن يعمل على تخيلها أوتصورها من خلال ما تتطلبه الأوضاع والظروف اجتماعية.

2-أن تسير باتجاه انجاز الحاجات الانسانية الأساسية.

3-أن تكون متلازمة ومتوافقة مع المثاليات الديمقراطية.

4-أن تكون على شيء من الانسجام والتلازم في علاقاتها ببعضها البعض.

5-أن تكون قادرة على أن تشمل معضم المستويات التصرفية للأفراد .

فقيمة المناهج أو الأهداف تتمثل في صورتها المستمدة من المجددة الثقافة وفلسفة المجتمع. فنجاح المدرسة في مهمتها مرتبط بمدى ما حققته من غاياتها وأهدافها الكبرى المنبثقة من هذه الفلسفة.

الهدف بكل بساطة هو غرض ينشده الانسان، والهدف التربوي هو ما ننشد تحقيقه من العمليةالتربوية من تنمية في جميع نواحي الشخصية البشرية. وهو المحصلة النهائية للتربية التي يمر بها الفرد .

" الهدف التربوي المحدد يرسم معالم الطريقة (المنهج) والسبل والوسائل في العملية التربوية كلها." (محمود السيد سلطان، 1983 . 24).

بالاضافة الى هذا، وجود الأهداف التربوية يساعدنا في عملية مهمة في التربية ألا وهي التقويم، فبفضلها نملك المنطلق للقيام بعملية التقويم، فالأهداف [illegible] لرصد

فعالية التعليم ونجاحه في ما هو مطلوب منه في احداث التغيير ذو الأبعاد المختلفة في شخصية التلميذ وهذا سواء على المستوى المعرفي أو السلوكي للمتعلم. ويتمكن القائمون على العمل التربوي من التقويم مردود المناهج الدراسية انطلاقا من تحقق أهداف محددة وضعت مسبقا. وكذلك يشير (جودت أحمد سعادة، 1984 . 70) الى أن تحديد الأهداف التربوية يعد أهم خطوات أي منهاج مدرسي، حيث أن اختيارها بصورة سليمة يساعد على تصميم معيار مناسب لاختيار المحتوى والخبرات التعليمية، وطرق التدريس، والنجاح بالتالي في عملية التقويم"، هذا عن تعريف وأهمية الاهداف التربوية وتبقى الاشارة الى أهم مصادرها، وأهم محاورها الرئيسية .

قد تتعدد المصادر الثانوية للأهداف التربوية الا أن المتفق عليه من طرف المهتمين بالشؤون التربوية تشير الى مصدرين هامين وهما: المجتمع ، وحاجات التلاميذ حسب موريس قالتون (MAURICE GALTON) في (جودت أحمد سعادة ، 1984 . 70) .

ان أي منهج دراسي اذا أريد له النجاح فلا بد أن يراعي متطلبات المجتمع (ما هي حاجات المجتمع؟ ما هي المشكلات التي تواجهه ؟ ما هي القيم السائدة فيه ؟ ما هي المؤهلات والمهارات التي يحتاجها الأفراد للابقاء على المجتمع وحضارته أو تغييرها؟).

والمصدر الثاني والمتمثل في حاجات واهتمامات التلاميذ الذي ينعكس عمل المنهج فيهم. فما هي الاحتياجات والمهارات الضرورية للتلاميذ من أجل تصورهم ونموهم؟ ما نوع المعرفة التي يحتاجها هؤلاء التلاميذ لكي يصبحوا مواطنين فاعلين في المجتمع؟ ما نوع الاتجاهات والمهارات والمعارف الممكن تطويرها لتناسب أفضل منهج للدراسات الاجتماعية يراعي اهتمامات التلاميذ، وما بينهم من فروق فردية؟ وتمثل هذه الأسئلة كلها أهدافا عامة للمنهج المقترح.

وقد أشار (محمد أحمد كريم ، محمد خلفان الراوي،1992 .192 - 193) الى أربعة مصادر مفصلة .

1- طبيعة المجتمع ، 2- مطالب المجتمع ، 3- طبيعة الفرد (نظرة السيكولوجيين خاصة لطبيعة الفرد ومراحل نموه) ، 4- ميول الأفراد ورغباتهم.

-1-2-1-1- المحاور الأساسية للأهداف التربوية :

ان المحاور الرئيسية للأهداف التربوية تخضع لتسلسل هرمي يبدأ، من الأدنى الى الأعلى، ويتمثل في (أنظر الشكل رقم (1)).

1- تكوين الفرد السليم: انه الهدف البدائي والأقدم للتربية فكل المربين يهدفون الى تنشئة سليمة للأفرادعبر مختلف مراحل تطور الفكر التربوي، وان كان الاهتمام في الفكر التربوي الحديث ينصب ويتركز على جوانب أكثر علمية لهذا التكوين.

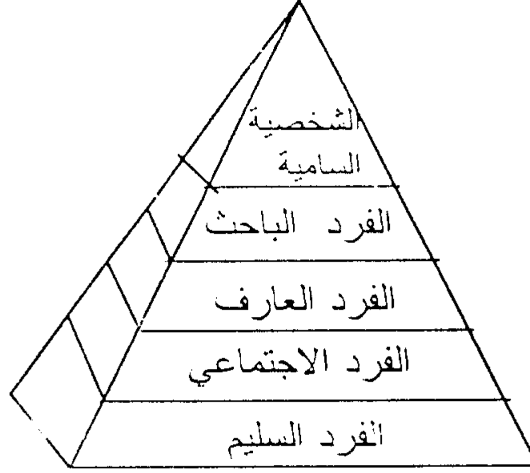
2- تكوين الفرد الاجتماعي: وهو ما يطلق عليه بالتنشئة الاجتماعية ويهدف الى تلقين الطفل عادات وتقاليد وقيم مجتمعه. وهذا بهدف التكيف الجيد للاندماج والاستمرارية وهو بدوره هدف قديم يستهدف التواصل والاستمرارية لحضارة وثقافة المجتمع.

3- تكوين الفرد العارف: وهو هدف التربية النظامية، يهتم بتلقين التلاميذ مجموعة من المعارف والتقنيات المساعدة على فهم الواقع والمحيط، وأول ما كانت تنصب عليه تنمية القدرة على القراءة والكتابة ليتطور اهتمامهاالى اتقان بعض المهن والمهام والى التحكم في التقنيات العلمية والتكنولوجية حديثا.

4- تكوين الفرد الباحث: وهدف التربية النظامية كذلك في حالة تقدم التلميذ في مساره التربوي، وهذا التكوين فكر منطقي ونقدي لديه يجعله يربط الأحداث ، يفسر ، يحلل، يركب، يستنتج، ويتنبأ، وهي قدرات فكرية عالية ضرورية للباحثين والاطارات العليا للمجتمع.

5-تكوين الشخصية السامية: ان الهدف البعيد للتربية هو ايجاد وتكوين نموذج لشخصية متناسقة، منسجمة تنقل شخصية سوية (حسب علماء النفس) المتشبعة بقيم وأخلاق سامية.

الشكل رقم (1)



هرمية الأهداف التربوية (بوثلجة غياث، 1994، 38)

يمكن القول عند اسقاط الكثير من الجوانب التنظيرية على واقعنا التربوي أننا لا زلنا بعيدين عن تحقيقها: فبالنظر الى محاور أهداف التربية نجد أنه بالنسبة للعنصر الأول تكوين الفرد السليم، وهو محور قاعدي. وان كان الاهتمام به ورد في أهداف التربوية الا أن قلة الامكانيات والوسائل لا زالت تحول دون تحقيقه خاصة في المناطق النائية المحرومة من أهم وسائل وميسرات الحياة.

تكوين الفرد الاجتماعي: " رغم الاهتمام بهذا الجانب وخاصة في السنوات الأولى من الدراسة من خلال حصص التربية البدنية والخلقية الا ان اثرها محدود لعدم استمراريتها" (بوثلجة غياث، 1994، 41)، وكذالك عدم وضوح الفرد الاجتماعي الذي نود تكوينه مما جعل تلاميذنا في مراحل دراستهم متقدمة يقعون في صراعات بين قيم ثقافية وحضارية ولا يدرون ابن يتجهون وبالنسبة لتكوين الفرد العارف فيعد اهم جانب لقي اهتماما كافيا بالنضر الى البرامج والوسائل الموضوعة له. على قلتها الا ان الاهتمام منصب على حشو اذهان التلاميذ بالمعلومات النظرية والتقنية دون جدوى. لذلك كانت عملية التقويم دائما مركزة على مدى استيعاب التلميذ لكم هائل من المعلومات والمعارف. متوقفين عند ادنى مستويات الأهداف التربوية في تحقيق (المعرفة، الفهم والتطبيق) دون اجتياز المستويات الأعلى من التحليل والتركيب الى التقويم.

وبالنظر الى تكوين الفرد الباحث فهو نتيجة حتمية لما يقدم لتكوين الفرد العارف، فالاهمال كبير في الاهتمام بتنمية القدرات العقلية العليا للفرد وتدريبها. وهذا ما سبب اهدارا كبيرا لطاقات ابداعية هائلة لا تستغل ولا تؤهل للبحث والابداع.

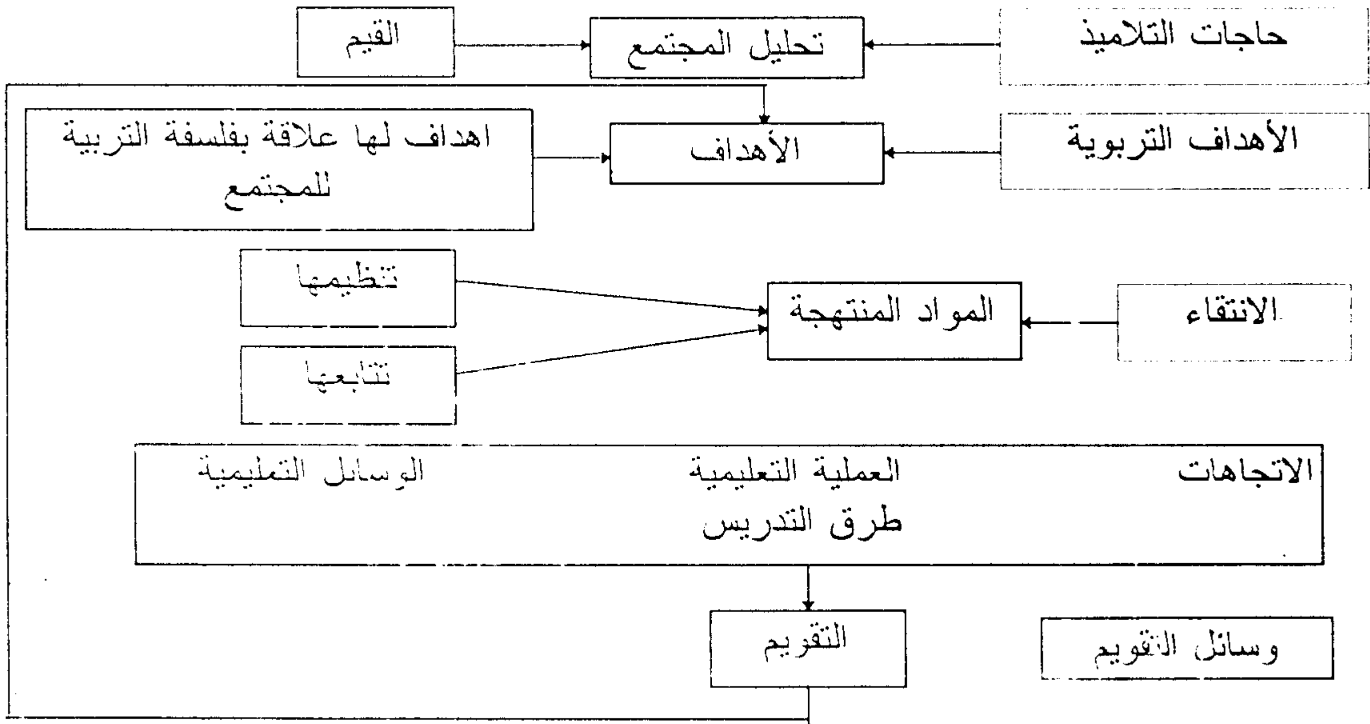
ان هدف التربية النهائي لا شك أنه تكوين الشخصية السامية، وذلك بالنظر الى المعرفة والحكمة التي تحملها وكذلك الى جانب اهتمامها بالقيم الانسانية .

والشخصية السامية تعني تميز الفرد بالانسجام والتوازن والتكيف. اذا عدنا الى واقعنا التربوي لنكشف أمامنا عن عجز كبير في هذا الجانب لدى مخرجات نظامنا التربوي من تناقض صارخ بين قيمهم وسلوكاتهم وبين واقع التقاليد وقيم المجتمع، وان لم يكن ذلك فرأية الكثير من الحيرة والارتباك لديهم بالاضافة الى قلة وعي مشكلات مجتمعهم ان لم نقل انعدامها. لذلك يشير (أحمد حسن، 1988)، الى هذا الصراع الذي يعيشه الفرد مع الواقع، فيجعله في حالة توتر وغليان دائم. للهوة الموجودة بين واقع يعيشه وآخر يتعايشه وما يلقاه حوله من التعارض والتناقض، وهذا كله على علاقة بمنتوج تربوي معين، والذي بدوره على علاقة بالغاية والهدف التربوي، الذي يطرح كم هائل من الأسئلة قبل تضمينها في أي منهاج تربوي، لماذا نربي؟ كيف نربي؟ متى نربي؟.....الخ الى أي مدى يتحقق ما تهدف اليه التربية؟ كيف نقيسه؟ ام لما نقيسه؟ متى نقيسه؟ أين نقيسه ؟ (محمود السيد سلطان، 1983) لذلك يرى جانييه (1964) ان وضع الأهداف يشكل الخطوة الضرورية، الأولى في العملية التعليمية، ويعتبرها الموجه الرئيسي للمعلم والمتعلم على حد سواء، فعلى المعلم أن يعرف ماذا يريد طلابه أن يتعلموا وكيف يجب أن يسلكوا بعد التعلم، وعلى المتعلم أن يعرف الأداء الذي يترتب عليه القيام به بعد التعلم (أوكتار AUCTAR، 1987. 25) . ان هذا كله على علاقة وطيدة بما يسمى لدى علماء التربية بفلسفة التربية، التي تمثل المنبع الأول للأهداف التربوية، التي ذكرنا أنهالابد أن يستوحى من قيم وعادات وتقاليد مجتمعاتها، فقد تشترك النظم التربوية في وسائل وكيفيات التأطير وفي تنظيم التعليم لديها ولكن لكل نظام تربوي أهدافه ونظرته الى الفرد أوالمواطن الذي يريد انتاجه، فقد يكون الهدف مثلا لدى مجتمع ما هو تكوين مواطن

متحرر من قيود المجتمع، يحب كل جديد، مغامر ... ويكون لدى مجتمع أخر نقيض هذا الهدف.ويكون لدى مجتمع ثالث هدفا وسطا بين المجتمعين السابقين. وهذا يختلف كما أشرنا باختلاف فلسفة المجتمعات ونظرتها للحياة، وقد ترى هذا الاختلاف جوهريا لدى فلسفتين مختلفتين بل متناقضتين كالفلسفة الليبرالية والفلسفة الشيوعية، فكلاهما يعمل وفق أهداف خاصة لتكوين أجيال مناقضة لمثيلتها.

ان تقويم المنتوج البشري لكلا الفلسفتين يجعلنا نعتقد بحق أن مفعول الأهداف الموضوعة قد نجح في خلق أفراد ذووا تصورات وقيم وتقاليد وعادات مختلفة، ان لم نقل متناقضة مع الأخرى و بالتالي حضارتين مختلفتين. ان هذه الأهداف التي توضع محليا في كل بلد هي التي جعلت كلا من اليتش (ILLICH) وفريري (FREIRE) في فترة السبعينات ينادي بضرورة تغيير النظم التربوية المعروفة أنذاك. و [illegible] ما [illegible] يُلاحظ أن العبرة ليست في شكل النظام التربوي أو تسميته، أو [illegible] بالمناهج والمحتويات التي توضع وانما بالأهداف التي تسطر لها،والتي تكوّن الأصل،الذي يجب العودة اليه كلما حدث غموض أو ما شابهه. ولا شك أن التأكيد على بناء نظم من القيم يعتبر هدف أساسي من أهداف التربية بل؛ ان كل الأهداف الموضوعة للتربية ما هي "ألا تصورات للأشياء المراد تحقيقها في الحياة وهي تستند الى اطار قيمي معين" (علي وطفة،1980، 86-87) وهي نابعة من غيات وفلسفة التربية .

تصور علاقة القيم بالأهداف التربوية



الشكل رقم (2)

وان عملية الانتقاء والغربلة تبقى ضرورية عند وضع الأهداف في صورتها العامة أو الخاصة في أي نظام تربوي، ولذلك يقول الأستاذ (شابو مولاي ادريس،1995. 52).

"... ان الاطار النظري لمعطيات وأوليات وضع البرامج الدراسية لابد وأن يسير وفق مجموعة من المعطيات الأنتروبولوجية، كانعكاس القيم الأساسية الموجودة ضمن الثقافة العامة، لأي بلد من البلدان وذلك بدمجها في الثقافة المدرسية " وهذا بانتقاء ما يستطيع أن يطور ويحرك المجتمع وذلك بعيدا عن تقديس وتمجيد قيم الثقافة العامة كلها".

ليتضح لدينا باستمرار أن مشكلة الأهداف في التربية هي قبل كل شيء آخر مشكلة قيم"(حنا غالب، 1970. 136)، ولا توجد تربية بدون قيم كما يشير الى ذلك (ألفي OLIVIER REBOUL، 1992)، في مقدمة كتابه (قيم التربية) ليستطرد في

توضيح أن عملية التعليم هي تحررمن اللا معرفة (الجهل)، ومن الشك، ومن اللاعنوان، ومن اللاقدرة ومن العمى لتصبح أكثرعملية، أكثر فهما، أحسن وجودا وهذا ما تعنيه القيم.

لذلك يشرح (برودي BROUDY) وجهة نظره في القيم والأهداف التربوية ليبين " أن هدف التربية الأسمى هو الحياة الفضلى (THE GOOD LIFE) " ومثل هذه الحياة موجودة في فلسفة القيم والأخلاق والجمال وفلسفة ما وراء الطبيعة، والمعرفة، أين يجد المربي والفيلسوف جميع أنماط القيم والأخلاق والمعارف (حنا غالب، 1970) .

لا حاجة الى كثيرمن الجدل في هذه المسألة، فيكفي أنك مهما اهتديت الى صياغة لهدف بسيط في التربية الا واستطردت وراءه كلمة عارف، جيد، متخلق، متحرر... أليست كل هذه قيما؟

ولذلك يؤكد ألبيرتي أن الأهداف التربوية لا يمكن أن تصاغ في بوتقة غير بوتقة القيم، لهذا .. فالنظم التربوية في العالم كله، ولكن لا تختلف في مدلول القيمة وأبعادها في تضمين القيم في أهدافها التربوية بأن تشير مثلا الى تكوين المواطن المتعلم، و(فكلمة المتعلم في مفهومها التربوي تعني مثلا(محو الأمية) معرفة الكتابة والقراءة. وتعني في التربية اليابانية التحكم في تقنيات التكنولوجيا الحديثة، فقد رأينا أن كلمة متعلم كقيمة تختلف من مجتمع لأخر وكذلك الحرية، والاختيار والايمان و...الخ.

ان الاختلاف الجوهري بين نظم العالم بأكملها هو دعمها لنمط من القيم واستيعابها لأنماط أخرى. حتى وان كان بصورة خفية. فقد تبنى النظام التربوي الفرنسي في الجزائر قبل 1962 نمطا من القيم يصرح بقيم العدالة. ولكن ؟

3-1-1-4 دور المربي:

ان المنهاج الدراسي وما يحمله من معارف وقيم بمثابة رسالة (محتوى) تحتاج الى من يقوم بابلاغها الى صاحبها (المرسل اليه) في شكل أو في صورة من الصور أو تنقل حتى في وقت معين.

ان مبلغ الرسالة التربوية هو المربي أو المدرس. فهو أهم المحاور في العملية التربوية على الاطلاق. وان اعتبرت الفلسفة التربوية الحديثة التلميذ أهم محاور هذه العملية.

فالعملية التربوية هي قبل كل شيء " مجموعة الصلات الاجتماعية التي تربط بين المربي و المتربي، قصد التوجه بالفصل نحو أهداف تربوية معينة. " (أنا فرويد، في أحمد شبشوب، 251،1991).

فهي علاقة وصلة اجتماعية، وعلاقة انسانية قبل أن تكون بيداغوجية لن نستطيع تعويضها مهما بلغنا نحن البشر شأوا في التحضر والتصنيع،... فلا الاعلام الآلي وحتى الرجل الآلي ولا الكتاب يستطيع القيام بهذه المهمة.

لأن تكوين الشخصية الانسانية (المتعلم) لا يعني اعطائه فقط قدرا من المعارف والمعلومات الجافة، بقدر ما هي عملية بالغة التعقيد تمس كل جوانب تكوين الفرد، من جسمية وعاطفية ونفسية وعقلية...الخ، وهذا ما يتطلب من شخصية المعلم أن تكون متميزة، تتصف بخصال تجعلها تسمو الى هذه التسمية.

وقد تختصر هذه المميزات في الخصائص التالية:

1- الكفاءة العلمية:

ونعني بها المستوى العلمي للمدرس، وتحكمه الكامل في المادة العلمية التي يقدمها لتلاميذته، فلهذه الخاصية أثرها البارز في تحصيل التلاميذ الجدد. ولهذا " تؤكد البحوث التربوية الحديثة على اعتبار المدرس أساسيا، يستمد منه التلميذ معلوماته الدراسية وخبراته الثقافية ويتخذه قدوة ومثلا أساسيا للمنهج التعليمي" (زين الدين، مصمودي في الرواسي، عدد 10،15). فمن خلال التفاعل بين هذه العناصر الثلاثة، المدرس، المحتوى،

التلميذ، يقوم المدرس باستثارة ميول واهتمامات تلاميذته، ويقوم ليس فقط بزيادة رصيدهم المعلوماتي، لأن هذا الأخير يستطيع أن تقوم به أي وسيلة اتصال من تلفزة، ومذياع، واعلام آلي... لكن في الوقت نفسه يقوم بتكوين اتجاهات وتطوير سلوكاتهم الايجابية وما يتناسب والقيم الاجتماعية.

ان الكفاءة العلمية للمدرس تعني كذلك متابعة كل ما يستجد من معارف و معلومات وأفكار ومن تطورات في ميدان عمله، ليبعد تلاميذته عن الملل الذي يمكن أن تسببه قدم المعلومات التي يقدمها. وهذا لا يعني اطلاقا أن يكون بمثابة ناقل سلبي للمعلومات والمعارف الى عقول التلاميذ. لهذا يقول (الياس ديب، 1981 .48)، "ان العملية التعليمية هي عملية فتح نوافذ نفوس التلاميذ للنور ليكشفوا الحقائق، فتزيد في نمو مدركاتهم وقدراتهم على التكيف والخلق".

ان المدرس في المدرسة ككل وفي الثانوية بالخصوص يتجاوز حدود القاء الدرس ونقل المعارف. فهو القيّم على نقل التراث بكل محتوياته من عادات وتقاليد وقيّم الى التلاميذ.

فالمدرس يلجأ اليه التلاميذ لمساعدتهم على فهم العالم الخارجي وما يحيط بهم. وفي كيفية التوافق والتكيف معه.

ان المنزل والشارع و ......، تحتوي على الكثير من التناقض والصراع تجعل التلميذ أو الشاب في هذه المرحلة في أشد الحاجة الى فهم هذا التناقض ولكيفية التعامل معه. حتى محاولة التغلب ومواجهته في هذه الحالة يلجأ الى المعلم الذي (يعيش) معه في حجرة الدراسة قرابة(70%)من وقته اذا استثنينا الوقت المتبقي يكون في الليل للراحة .

ان عملية تقديم درس في مادة من المواد خاصة الاجتماعية بل وحتىالطبيعية، فقد يتحدث الأستاذ عن الوراثة وأنواع المورثات وتأثيراتها وعن الطاقة وتحويلاتها، وان لم يربطها بالواقع فدرسه قد يكون فاشلا. فقد يتقيد المدرس بحدود مادته. ويحاول أن يكون موضوعيا، لكن هذا لا يخلوا من الخروج عن حدود المادة، اذا اعتبرنا أن كل ما يتعلق بالمادة الدراسية له علاقة بالحياة الخارجية، والا فقد التدريس فحواه. فعملية التدريس

تتطلب تقديم الكثير من المعاني المتعلقة بالحياة الخارجية، وحتى ربطه بالحياة الحقيقية للتلميذ، ليكون المعلم هنا، قد قام بعملية نقل اتجاهات وقيم المجتمع.

2- الخصائص الشخصية: ويَعني بها كل ما يتعلق بشخصية المدرس حتى الخصائص المتعلقة بالمظهر والملبس والوقوف و ... الى أعمق الخصائص في شخصية الفرد، تلك المتعلقة بقيمه ومعتقداته وعاداته...

لأن لكل هذه المميزات تأثيرها البالغ في تشكيل وتنمية النسق القيمي لدى التلاميذ، لهذا يشير جاروس (JAROS) (عبد اللطيف محمد خليفة ، 1992) الى خمسة عوامل لها أثرها في التوجيه القيمي للتلاميذ وثلاثة منها متعلقة بشخصية المدرس:

1-افصاح المدرسين للتلاميذ عن قيمهم في قاعات التدريس.

2- افصاح المدرسين للتلاميذ عن قيمهم خارج قاعات التدريس.

3- مدى توحد التلاميذ (أي تأثير الأساتذة) مع مدرسيهم.

ان استعداد المدرس للتدريس، بكل راحة و ثبات انفعالي بالاضافة الى تحكمه في الأحكام التي يطلقها بكل موضوعية، سواء في تقديمه للدرس، أو في تقييمه للعمل التربوي لتلاميذه لها اكبر الأثر في ترسيخ سلوكات قويمة لدى التلاميذ.

بالاضافة الى قدرة المدرس على احترام الآخرين، حتى الشخصيات التي يتعامل معها من خلال المنهج الدراسي، و كل المحيطين به من التلاميذ، الادارة، ووسطه الاجتماعي، و كذلك طريقة وكيفية تعامله مع وجهات النظر المعارضة كل هذا يوضع في خانة ما يسمى بالسلوك المنضبط الذي له أكبر أثر في تكوين اتجاهات وميول و قيم نحو أشخاص أو أفكار.

وان تمكن المدرس و مهارته الفائقة في تملكه للمادة العلمية التي يقدمها ومعرفته بخصائص و تقنيات ايصالها بنجاح، وقدرته على مجابهة أي طارئ، بعدم التردد والاضطراب تجعل منه قدوة لدى تلاميذته. وحتى في عملية عرض المادة العلمية على تلاميذته في أدب وحسن القاء ، بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ كلها عوامل سيكولوجية تستثير ميول ودوافع التلاميذ تجعلهم يحبون المادة، والاستاذ ويرغبون في

الإستزادة من ... العلمية، لتشكل ما نسميها بالقيم العلمية أو ...

تشير الكثير من المؤلفات والدراسات القديمة منها والحديثة لمميزات وخصائص المعلم، لا لشيء إلا لانه ركيزة العملية، التربوية. وكل هذه الدراسات تجمع على وجوب التضامن بين الجوانب المعرفية أي الكفاءة العلمية والجوانب السلوكية، المتعلقة بشخصية المدرس و قد نشير هذا إلى دراسة ريانس (RYANS) التي تفصل في هذه المواصفات نتعرض لبعض ... : فالمدرس المنتج لابد أن يتميز ب :

-الإهتمام بالنشاط داخل القسم، - التفاؤل، - التحكم في النفس، - حب المزاح والمرح، - الاعتراف بالخطأ وتقبل النقد، - التفاهم والعطف في تعامله مع التلاميذ،- تشجيع التلاميذ على بذل الجهود والثناء على العمل الجيد - الحرص على معرفة ميول التلاميذ، المرونة في الخطط التدريسية، ......(زين الدين مصمودي في الرواسي ، 1994.17).

وأكد ... على أسلوب تعامل الأستاذ داخل القسم وخارجه وعلى أدق الملاحظات التي يقدمها لتلاميذته وان كانت بالايماء أوالاشارة فلكل هذا أثره على انتاج ردود أفعال و نماذج سلوكية و" قد أوجبوا على المعلم كما يشير الى ذلك (شفيق فلاح حسان،1989، 198)، ان يكون دقيقا في معاملته للطالب، يعد عليه أنفاسه ويحاسبه على جميع حركاته و سكناته" هذا بالتأكيد بمأن المجتمع أوكل للمدرسة القيام بالفعلين التربوي والتعليمي في أن واحد.

" فعلى المعلم تأدية دوره في توجيه المسار النمائي للناشئ و مساعدته على اكتشاف قدراته العقلية، وتحقيقها، ومساعدته على الصمود أمام صعوباته الخاصة في التكيف، و كذلك على مواجهة الاتجاهات الشاذة و العادات المدمرة و غيرها من العوائق التي تعثر صيرورته كائنا سويا و شخصية نامية" (ميخائيل ابراهيم أسعد ، 1991).

ولا بد للمدرس أن يعلم بأن دوره جد خطير، فبالاضافة الى تحقيق نتائج علمية موضوعية في مجال التقويم للمعارف، لا بد أن يكون النجاح مثيله في مجال آخر السلوكي أو ما يسميه علماء التربية العاطفي.

فهناك الكثير من القضايا وان لم تتناولها المناهج الدراسية، فلا بد للمعلم أن

يوضحها ويبينها لتلاميذته، فأثناء الاحتكاك المتواصل بينهما يتصارع المدرس مع قوى خارجية، يقدم عندئذ الكثير من المعاني المتعلقة بالحياة الخارجية أثناء شرحه لدرسه، وهذا بربط التلاميذ بحياتهم الحقيقية. وعن طريق التحليل الفكري وحصول الاقناع بالدليل، يحدث التقمص. لذلك " فعلى مدرسي التعليم الثانوي، بغض النظر عن اختلاف تخصصاتهم، تكوين الاتجاهات والقيم السليمة ، حتى يتيسر نقلها للتلاميذ عن طريق أساليب التقمص والتقليد" (أحمد زكي صالح ط 1959).

وتعتبر طريقة القدوة أسهل الطرق واصعبها في آن واحد في مجال تعليم القيم، فسهولتها تتمثل في كون المدرس لن يتطلب منه مجهودا اضافيا في تقليد طلابه له، أما صعوبتها فتتمثل في خطورتها، فالمدرس، وفي كل المراحل التعليمية بدون استثناء مطلوب منه أن يكون دقيقا ولا يكون من الذين يقولون ما لا يفعلون، وحتى في هذا المجال فهناك بعض القيم التي يحتاج المدرس الى تمحيص ودراية بفعاليتها أو العكس، فليس كل ما هو مجمع عليه في المجتمع صالح، وهذا هو دور التربية الحقيقي، فبقدر ما هو ارادة تكوين لمجتمع استاتيكي، لكن في نفس الوقت الجانب الديناميي يكون أولويا في كثير من القضايا.

4-1-1-4- عوامل أخرى:

لا يقوم المدرس بعملية تشكيل وتكوين شخصية التلميذ لوحده، داخل هيكل المدرسة، فهناك عوامل متعددة تؤثر في هذه العملية لكي لا نلقي كامل المسؤولية على المدرس فتختصر هذه العوامل فيما يلي:

1- الادارة المدرسية: متكونة من الأفراد المسيرين للمؤسسة وفي النظام العام الذي تسير وفقه. فالمدير دوره، وللمساعد التربوي دوره في غرس قيم الانضباط، واحترام الوقت، والالتزام، كما أن للصحة المدرسية دورها في غرس اتجاهات وقيم النظافة والالتزام...

2- المحيط (أي البيئة المدرسية): ويُقصد به البناء، الشكل الهندسي للبناءات المدرسية، المساحة الخضراء... لكل هذه العناصر دورها وتأثيرها على ردود أفعال، وسلوكات . ثم

اتجاهات و قيم التلاميذ.

فالمحيط المدرسي الذي يسمح للتلاميذ بلعب أدوار مختلفة، ولا ينظر إليه كمجرد كائن مستهلك فقط عن طريق ممارسة الرياضة ونشاطات ترفيهية وثقافية يجعل التلميذ في جو متحرر ينتج حتى الأفكار ، وبالتالي تسهل عملية اندماجه عندما يخرج لمحيطه الاجتماعي الكبير.

فدور المدرسة اذن جد مهم في عملية تشكيل الاتجاهات و القيم لدى الناشئة . "فهناك عدد من المؤشرات التي يجب على العاملين في التربية أخذها بعين الاعتبار وهي (كاظم محمد ابراهيم ، 1982 . 23 - 24).

<u>أ- الاقناع والممارسة:</u> فلا بد من توفر هذه الميزة لدى القائمين ولو عن بعد بالعملية التعليمية، لأن القيم ليست مجرد ترديدات لفغظية ، ولكنها تستنتج من السلوك و المظهر.

<u>ب- القدوة:</u> وهذا يتطلب من هيئة التدريس و المحيطين بالتلميذ أن يكونوا مثلا يقتدي بهم.

<u>ج- الاقناع:</u> وهو ليس مجرد اجبار التلميذ على تبني فكرة ما، و ليس فرضا لرأي المعلم، أو استغلالا لسلطته في التعامل مع التلاميذ، بفرض وصايته الفكرية والقيمية، انما عن طريق عملية الاقناع بطريقة علمية، يتم توجيه الفرد، خاصة التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي لادراك المواقف بالصورة التي تجعله يشعر بالضرورة و حاجته للتغيير نحو القيم الايجابية و يكون قادرا في المستقبل على الحكم، و استمرار السير في التجديد القيمي كلما دعت الحاجة لذلك و ليس رهينة لشيء ما....

<u>د- المتابعة والاستمرار:</u> وإن عملية التطوير القيمي تتطلب وقتا و جهدا لا تتم عن طريق الحماس و الانفعال الآني، بل تتطلب متابعة مستمرة لسلوك التلميذ. بمراقبته واستمرار توجيهه.

وهذا العمل الجبار وإن تحمّل المدرسة مسؤوليته، فهناك مؤسسات أخرى لا تقل أهمية وتأثيرا فيه.

-2-2-4-2 الأسرة:

تعتبر الأسرة العامل الأول للتنشئة الاجتماعية ككل، وللتنشئة القيمية بالخصوص، فهي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تحدد لأبنائها ما ينبغي وما لا ينبغي أن يكون في ظل المعايير الحضارية السائدة في المجتمع.

ان التنشئة الاجتماعية هي " اعداد الفرد منذ ولادته لأن يكون كائنا اجتماعيا وعضوا في مجتمع معين، والأسرة هي أول بيئة تتولى هذا الاعداد" (محي الدين مختار، 1982،128)، فأفراد الأسرة تكون صلتهم دائمة بالطفل منذ الصرخة الأولى للميلاد، لتنشأ علاقة التفاعل بين الصغير رضيعا، ثم صبيا، ثم طفلا، الى أن يدخل المدرسة. فهي تستقبل المولود و تحيطه بالرعاية، لتقوم بتعليمه أداب السلوك الاجتماعي، و تعلمه لغة قومه وتراثهم الثقافي والحضاري، من عادات و تقاليد وقيم و ....إلخ

وتكف كل معارضة منه أو مقاومة لهذا التراث بحزم، لينشأ عضوا صالحا بين أبناء مجتمعه.

ان التربية الأسرية كما يشير الى ذلك (مفرج جمال، 1999، ملتقى القيم) "هي الوسيلة التي يكتسب عن طريقها الطفل القيم الأساسية والدعامات الأولى لبناء ذاته و شخصيته، ولكنها أيضا وعلى وجه الخصوص، وسيلة الجماعة في المحافظة على قيمها الأساسية ".

فالأسرة تعتمد على أساليبها التربوية المختلفة، في اكساب الطفل السلوك الذي يتوافق مع القيم التي تدين بها، وعلى هذه التربية اذن يتوقف انسجام الفرد مع ثقافة المجتمع و قيمه، أو اختلافه عنها.

-2-2-4-2-1- الأساليب المعتمدة من طرف الأسرة في تنشئة أبنائها:

ان التنشئة التي تقدمها الأسرة لأبنائها ما هي الا عملية مسترسلة مستمرة، تتم بصفة أتوماتيكية، تلقائية، انسانية، (فوزية دياب ، 1981، 345)، لهذا فانه من غير الممكن النظر في الأساليب التي تعتمدها على أنها عملية، يمكن تشريحها، أو تتم وفق برامج وخطط محددة:

انها الاطار الطبيعي" ومن اياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا اليها وجعل بينكم مودة و رحمة " (قرآن كريم)، فكل الأساليب طبيعية، تلقائية غير مصطنعة.

أول هذه الأساليب هو: 1- الرعاية والحب : انه موجود قبل خروج الطفل للحياة، بين أبويه الذين ينتظران مجيئه بفارغ الصبر.

ان الطفل هنا يولد ولا يكون لديه ما نسميه بالضمير ولا يستطيع أن يميز بين ما هو خاطئ وصحيح، فيكون اطاره المرجعي الأول والديه فنمو الضمير يتضمن كما يشير الى ذلك علماء النفس عملية يوحد (Identification) الطفل مع والديه ويقوى هذا التوحد بينهما كلما كان الوالدان أشد رعاية وأشد حبا".

فالطفل في علاقته الأولى مع والدته، يتمتع بعلاقة عاطفية حميمية معها من خلال عملية الارضاع الطبيعية أين يندمج و يتوحد كليا مع والدته، وحتى في علاقته العاطفيةمع الوالد، فالطفل يكون حريصا على الاحتفاظ بحميمية هذه العلاقة، ومن خلال ذلك يعمل لا شعوريا، وحتى شعوريا على تبني أنماط السلوك والمعايير التي يمليها عليه. وهنا تتضح أهمية شعور الطفل بالقلق من فقدان الحب كعامل من العوامل التي يتضمنها نمو الضمير(عبد اللطيف محمد خليفة، 90.1992).

فالطفولة ليست مرحلة بيولوجية فقط، بل هي انفعالية وعقلية، فالطفل يتأثر أشد التاثير بالعطف والرفق والرحمة يتلقاها من والدته في مرحلة الحضانة خاصة، ليكبر سويا ومتزنا نفسيا و عقليا. " فالطفل في حالة الارضاع لا يشبع حاجته الى الطعام فقط، بل يشعر باللذة والدفء والانسجام. واهمال الطفل في هذه الفترة وعدم حمايته قد تؤدي الى مزيد من الاضطرابات النفسية لديه. ونتيجة اهماله أيضا تظهر لديه الاضطرابات السيكوباتية المتمثلة في الادمان والتشرد، واحتراف الدعارة، واللامسؤولية وعدم النضج الاجتماعي، وكذلك الانحراف الجنسي " (بوفحص مباركي ، العدد1 -1991). فالطفل الذي لا يشعر بحب والديه، لا يكون لديه ما يخشى على فقدانه، و بالتالي فانه يصعب أن نتصور في هذه الحالة كيف يمكن أن يتمثل الطفل معايير المجتمع و قيمه " (اسماعيل محمد عماد الدين، عالم المعرفة ، العدد 99-1986).

2- أسلوب تعامل الوالدين:

أ- المكافأة والعقاب: ان الأسلوب التعاملي الذي يعتمده الوالدين مع ابنائهم ذكورا واناثا له أكبر الأثر على سلوكهم و بالتالي على تنشئتهم الاجتماعية و القيمية بصفة عامة.

ان أهم الأساليب المعتمدة في عملية التعلم الاجتماعي، من الثواب والعقاب يولدان داخل النظام الأسري، قبل أن تعتمدهما أي مؤسسة نظامية.

ففي علاقة الطفل بأفراد أسرته، من أبويه و اخوته وحتى أقاربه فيما بعد يتعرض لأسلوبي الاثابة منذ اللحظات الأولى لميلاده من خلال مواقف كالمناغاة، الارضاع، تغيير الملابس...، من طرف والدته عن طريق الاشباع العاطفي والحنان، ففي دراسة علمية لجولدمان ايسلر (Goldman. F.E) خلص الى أن شخصية المتفائل ترتبط مع الاشباع في الرضاعة وشخصية المتشائم ترتبط مع عدم الاشباع.

وإن أول صور العقاب للطفل هو الحرمان مما هو طبيعي وفطري، لينشأ غير سوي جسديا و اجتماعيا. لتأتي بعد ذلك صور أخرى للاثابة والعقاب التي يتعرض لها الفرد، رضيعا، فصبيا، فطفلا ، فمراهقا، فشابا....وكلها تأثر على نمو شخصيته وسلوكه، وقيمه وعاداته.فمثلا " اذا كان الأب شخصا سلطويا في علاقته بافراد الأسرة، بات من المحتمل أن تتأكد لدى الأبناء قيم الاكراه والسلبية و الفردية، وبالمقابل اذا تميز الأب بالديمقراطية فان قيم الحرية والاهتمام والجماعية يمكن أن تجد طريقها الى نفوس الأبناء" (كمال المنوفي، مجلة العلوم ، 17.1978). وقد تبين لاختلاف اسلوب التعامل بين الجنسين تأثير فيما يتبناه الأبناء من قيم، فالنسبة لمعاملة الوالدين للابناء الذكور وقعت أعلى درجات مقاييس القيم الايجابية في المستوى المتوسط من معاملة الأباء و الأمهات، فالمستوى المتوسط من تسامح الوالدين على سبيل المثال يرتبط بظهور قيم مثل العمل و التعليم كفاية، والعمل بدافع من الداخل ، والطموح والسعي لتحسين الحال. والحرمان من متع عاجلة طلبا في متع آجله. أما بالنسبة لمعاملة الوالدين الاناث فتبين أن أعلى متوسط معظم مقاييس القيم الايجابية تظهر في ظل أعلى مستوى من تسامح الأباء وأدنى مستوى من تسامح الأمهات". (عبد اللطيف محمد خليفة ، 1992. 91).

بالاضافة الى العاملين المذكورين سابقا، تلعب الثقافة الاجتماعية و كذلك النمط المعيشي للأسرة، و مركزها الاجتماعي دورا مهما في التأثير على تنشئة الأطفال قيميا، ولا ننسى المستوى التعليمي الذي يساهم بدوره في هذه العملية.

نخلص الى أن الأسرة كمؤسسة اجتماعية لها دور اساسي و أهم الأطراف في تنشئة قاعدية، تبقى كمحطات فيما بعد لأفراد المجتمع على قيمه لا يتنازل عنها، الا اذا تعرضت لما يسمى بصراع القيم في اثناء اتصاله بمؤسسات اجتماعية أخرى، التي بدورها تقوم بصقل أو تغيير أو تعديل قيم الأفراد وفق اطرها. ولعل أهم هذه المؤسسات التي يدخلها الطفل بعد الأسرة، المدرسة(تعرضنا اليها بالتفصيل كعنصر أساسي في البحث) ثم مؤسسات أخرى : المسجد، جماعات الرفاق، وسائل الاعلام...

-3-4-2-2 اماكن العبادة (المساجد):

أو كما يسميها المختصون في علم النفس الاجتماعي بدور العبادة، فقبل البدء في التعرف الى أهمية و دور هذه المؤسسات في التنشئة القيمية لأفراد المجتمع ، نشير الى هذا الحديث لغاندي الذي يصرح فيه بقوله " أن من يزعم بأن هناك فصل بين السياسة والدين فانه لا يعرف معنى أي منهما" لينهي الجدل السفسطائي القائل بانه لا سياسة في الدين و لا دين في السياسة" (اسماعيل عبد الفتاح ، 104.1989).

فدور العبادة من كنائس ومساجد، ومعابد مختلفة لها دور مهم، و خطير في عملية التنشئة الاجتماعية، و هذا ليس من خلال المعلومات أو الخطب الدينية والروحية والأخلاقية في مواقف معينة، وانما تدخلها أصبح يوميا من خلال تدريس وتعلم المبادئ،والخلق للأطفال داخل هذه المؤسسات، أوحتى للبالغين من الأفراد.

لا يستطيع أحد أن ينكر بأن هذا الشكل المتواجد حاليا من المدارس للتعليم هو تطور التعليم المسجدي في العالم الاسلامي كله. ولعلنا نذكر السيرة الأولى للمسجد أيام الرسول صلى الله عليه وسلم والصحابة والخلفاء الراشدين وفي كل العهود والدول الاسلامية من بني أمية الى الدولة العثمانية، أين تمثل دوره في الاشعاع الفكري والثقافي

والحضاري وحتى في العصر الحالي. لا ننسى أن مختلف الحركات التغيرية في كثير من الدول (مصر ، ايران ...) اتخذت من المسجد معقلا لها. فشكل هذه المؤسسة في الجزائر مثلا الى ما قبل 1979 (تاريخ الغاء التعليم – ما يسمى الأصلي). كان المسجد، مؤسسة تضاهي دور المدرسة في عملية التعليم و التربية، خاصة أثناء فترة الاستعمار الفرنسي، أين كان المسجد، الكتاب، الزاوية، والمدرسة، كلها أشكال للمدارس والثانويات والجامعات حاليا. و ان كان دور الكنيسة قد اثرت فيه حملا ت العلمانية في الغالب، وأضعفت من تأثيرها كعامل من عوامل التنشئة الاجتماعية في المجتمعات الأوروبية.

فدور المساجد، في مختلف بقاع العالم، لا زال مستمرا كعامل من عوامل تنشئة الأفراد دينيا وأخلاقيا، وهي باقية للبشرية التي تقرأ وتسمع دوما قول الله سبحانه وتعالى " في بيوت أذن الله أن ترفع و يذكر فيها اسمه يسبح له فيها بالغد والأصال " (سورة النور ، الآية رقم 36).

ان دور العبادة باختلافها، وخاصة المساجد في المجتمعات الاسلامية، لا يتوقف دورها على بث وايصال المعلومات الدينية و الروحية والأخلاقية فقط، بل " تتجاوز هذه القيم لتؤدي دورا خلاقا في حياة الفرد بمحاولة ربطه و ربط قيمه و معتقداته بالواقع الذي يعيشه و تحثه على المشاركة الجادة من أجل صالح العقيدة " (اسماعيل عبد الفتاح، 1989، 104). وهذا عن طريق [illegible] مختلفة كالدروس والمحاضرات، الأعمال الخيرية الجماعية، والخطب الدينية... وتعتمد على الوعظ والارشاد الدينيين. التي تعمل على غرس القيم المختلفة في الناشئة، كالقيم الأخلاقية (الكرم ، المساواة ، المحبة ...)، والقيم الاقتصادية (حب العدل و الكسب الحلال ، و...) والقيم النظرية أو العلمية (حب العلم و العلماء ، والقيم الاجتماعية ، كالتضامن والتعاون ....).

فكل هذه القيم مجتمعة تسمى القيم الدينية في الدين الاسلامي لأنها تدخل ضمن القيم التربوية التي تدعوا اليها الشريعة.

ويعتمد القائمون على دور العبادة بصفة عامة وعلى المساجد [illegible]

ذكر ا آنفا على وسائل مختلفة و كذلك على اساليب نفسية تشد عقول و عواطف الأفراد لتجعلهم يمتثلون للأوامر والنواحي الدينية، فتتمثل فيهم القيم المختلفة لتميزهم عن غيرهم من الأشخاص الذين تعرضوا لهذا النوع من التربية في انساقهم القيمية فقد بينت دراسة في موضوع المقارنة بين فئتين من التلاميذ، الأولى تعرضت للتعليم الرسمي (الحكومي)، والثانية الى التعليم الديني (في الكنيسة)، الى أن طلبة هذه الأخيرة يفصحون عن أهمية قيمة التسامح، وقيمة النجاة والخلود في الحياة الآخرة، في حين تمثل قيمة الحياة المثيرة كل ما تحمله من متع دنيوية، و للقيمة الجمالية أهمية كبيرة لدى طلبة المدرسة الأولى (فيذر feather : Vol 2 : N° 03-1972 :193).

و ان هناك اختلاف أخر فيما بين الديانات ، فيعطي اليهود أهمية لقيمة المساواة والسعادة، وامن الأسرة والحكمة والكفاءة، أما المسيحيون فيعطون أهمية لقيمة النجاة والخلود في الحياة الآخرة، وقيمة التسامح في قمة النسق القيمي (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992.99). كما أن هناك اختلاف بين القيم التي يتبناها الطفل عند تعرضه للتربية، عن غيره من ... والكهول ... ، ليبقى دور هذه المؤسسات جد خطير في التنشئة ... للأفراد، والذي لا بد من ترشيده ورعايته بهدف غرس قيم أكثر ايجابية تبني ولا تهدم.

و قيم تعمل على التطوير و التحرّك، لا الجُمود و الرُّكون لجبرية لا وجود لها. لأن أهم مؤسسة لعبت دورها عبر التاريخ الاسلامي الطويل و حتى أثناء الثورة التحريرية بغرس قيم التضحية، حب الوطن، الاستشهاد، حري ... أن يُعاد دورها الى ما كانت عليه ... جهودها مع بقية المؤسسات الاجتماعية الأخرى للخروج من الصراعات القيمية التي نعيشها.

2-2-4-4- جماعة الرفاق (الأصدقاء):

تتمثل في " مجموعة الأصدقاء والزملاء والبيئة الخارجية التي تحيط بالطفل سواء في المدرسة أو المنزل " (اسماعيل عبد الفتاح، 1989 .99)، لقد ظهرت هذه الجماعة بتأثيراتها المختلفة على صغار المجتمع نتيجة ضعف العلاقات الاجتماعية فيما بين أفراد

الأسر و العائلات، بسبب صراع الأجيال، و هذا نتيجة أيضا للمتغيرات الاجتماعية التي يعيشها المجتمع، بظهور مؤسسات اجتماعية مختلفة تنافس الأسرة في دورها من المدارس والمجتمعات والنوادي...أين يتسنى للأطفال والمراهقين بالتهيكل رسميا أوغير رسمي فيها.

يظهر أثر جماعات الرفاق بمجرد خروج الطفل في سن السادسة الى المدرسة، أو قبل ذلك عند دخوله للروضة أو لمدرسة التعليم التحضيري فيكتشف الطفل عالما يختلف عن عالم الأسرة الضيق، و يبدأ اندماجه في جماعاته الخاصة.

تعتبر جماعة الرفاق من أهم العوامل المؤثرة على السلوكات الظاهرية خاصة، للأطفال و المراهقين على وجه الخصوص، و هذا اسوء داخل المحيط الاجتماعي ككل، أو في المدرسة، ان تأثر المراهق أكيد في اتجاهاته و سلوكاته، وخاصة في حالة ميل المراهق الى تجاوز ومراقبة الآباء والأساتذة، فيتجه نحو تمثل العناصر الثقافية لجماعة أقرانه.

ان هذا التأثير الذي يمس الاتجاهات و الميول قد لا يتجه الى التأثير على القيم التي تبقى كمبادئ وكرادع لا يتمكن من تجاوزه، الا في الحالات التي يكون الفرد المراهق قد دخل في جماعة منظمة أوعصابة، التي تغير فكره. ان جماعات الرفاق وان كانت لا تعد وان تكون مجرد بناء اجتماعي غير رسمي، يضم هؤلاء المراهقين، الا أن تاثيرها بالغ الأهمية، سواء من الناحية الايجابية أو السلبية.

فمن الناحية الايجابية، فشكل جماعة الرفاق اذا كان منظما داخل القسم، أو في المدرسة ككل، أو في المجتمع، داخل النوادي، أوفي صورة جمعيات و هيئات شبانية، يقوم المراهق بتجريب أو تمثل أدوار اجتماعية مختلفة، فتبدأ تجاربه الأولى للقيم الجمالية والعقلية و السياسية والدينية وهذا لا يمكن انكاره، ويتعلم خلالها طرق المشاركة والعمل الجماعي:

وهنا يعتبر " دوباس " (Debesse) " ان جماعة المراهقين التي يحب المراهق أن يشاركه بعض [illegible] في حياة جماعية، تختلف عن عصابة الاطفال. [illegible] على

شخصيته" (Brugidou J D ،1966). وان دوافع الانتماء الى جماعة دون اخرى، تعتبر شخصية، تمثق للفرد المراهق حاجات نفسية عاطفية أكثر من الحاجات الأخرى التي تعتبر أولية (البيولوجية مثلا)، و يلخص (محي الدين مختار، 1982 . 157)، أثر جماعة الرفاق على التنشئة الاجتماعية فيما يلي:

1- المساعدة على النمو الجسمي عن طريق اتاحة فرصة النشاط الرياضي والنمو العقلي عن طريق ممارسة الهوايات، والنمو الاجتماعي عن طريق أوجه النشاط الاجتماعي، وتكوين الصدقات، والنمو الانفعالي عن طريق المساندة الانفعالية ، ونمو العلاقات العاطفية.

2- تكوين معايير اجتماعية، وتنمية الحساسية والنقد نحو بعض المعايير الاجتماعية الأخرى للسلوك.

3- القيام بأدوار اجتماعية جديدة مثل القيادة وتنمية الكثير من الاتجاهات الاجتماعية نحو الكثير من موضوعات البيئة الاجتماعية.

4- المساعدة على تحقيق أهم مطالب النمو الاجتماعي، وهو الاستقلال والاعتماد على النفس.

5-اتاحة فرصة التجريب والتدريب على الجديد والمستحدث من معايير السلوك، وان شكل هذه التأثيرات المختلفة لا تخلو من التدخل في عملية التنشئة القيمية للفرد، بتنمية قيم سياسية ودينية وعلمية لديه " ويمكن عن طريق جماعة الرفاق نقل الثقافات الفرعية، سواء كانت طبقية أو مهنية أوعرقية أو دينية. كما يمكن غرس قيم جديدة أين يتعلم الفرد اتجاهات ونماذج سلوكية جديدة.

ويبقى أن نشير الى خطورة الدور الذي تؤديه هذه الجماعة في التأثير الايجابي أو السلبي على أفرادها، فقد " يؤثر رفاق السوء الذين يتسم سلوكهم بانه مضاد للمجتمع في سلوك الطفل ، و بهذا نلاحظ ظاهرة جناح الأحداث في المجتمع (محي الدين مختار،158.1982). في شكل إرهاب جرائم ،قتل، سرقة، إغتصاب التي تكون أشد خطورة إن كانت من قبل صغار أفراد المجتمع، من مراهقين وأطفال.

ليتخلص في الأخير بالإشارة إلى ضرورة معرفة و تشريح دور هذه الموسسات غير الرسمية التي لازلنا نجهل أثرها وإن كنا نعرفه، نقابله بالإستخفاف،خاصة في وقتنا الحاضر أين تقلص دور الأسرة، والمدرسة وحتى المسجد،و بدأت تتميز الروابط الإجتماعية والأسرية بنوع من الضعف،و برزت مؤسسات إجتماعية تعمل بأساليبها الخاصة بتنشئه الأفراد إجتماعيا.

5.4.2.2 – وسائل الإعلام

يقوم النظام الإجتماعي،في أي مجتمع،عبر التاريخ على نظام إعلامي،مهمته نقل التراث الإجتماعي لأبنائه، وهذا عن طريق وسائل إعلامية مختلفة من صحافة، إذاعة، سينما، كتاب....إلخ (وفق تسلسل ظهورها تاريخيا).

تقدم مختلف هذه الوسائل،معلومات وأخبار ووقائع، إضافة إلى نشر أفكارو أراء، وتستعمل في هذا، الفيلم، الشريط، الجلسات الإذاعية أو التلفازية، و الإشهار....لتأثر على أراء وأفكار أبناء المجتمع .

ان وسائل الاعلام سواء المسموعة والمرئية والمقروءة يسميها علماء النفس الأجتماعي بقنوات الاتصال غير المواجهة. على غرار المدرسة والأسرة وجماعة الأقران التي تعتبر قنوات إتصال مواجهة،هذه الأخيرة التي يعتبر تأثيرهافي تنشئة القيم والإتجاهات أكيد. وإن كان من غيرالممكن عزل تأثيره ونفيه.و قد أشار الكثير من الباحثين أمثال برلسون(berlson) وانكلز (enkeles) إلى الدور الذى يمكن أن تقوم به وسائل الاعلام [illegible] القيم العامة التي يرادلها أن ترسخ و تعمق لدى الأفراد [illegible] في نفس المجال يشير محي الدين مختار (1982) الى دور وأثر هذه الوسيلة في عملية التنشئة الاجتماعية فهي تعكس جوانب مختلفة من ثقافة المجتمع، وأن أثرها يزداد أهمية وعمقا من مرحلة لأخرى. فهي تعمل على نشر المعلومات المتنوعة الجوانب بغرض التعليم، الترفيه و التربية [illegible] كذلك على اشباع الحاجات النفسية للأفراد الى المعلومات [illegible] ودعم الاتجاهات النفسية، وتعزيز القيم والمعتقدات أو تعديلها".

فوسائل الاعلام بتعرضها المباشر الى مناقشة أو حتى الاشارة الى سلوكات ترتبط المجموعة من القيم، تصل الى أذهان وعقول قرانها أو مستميعيها بتأثيرها.و خاصة اذا كان الأسلوب المعتمد مشوقا يجلب الاهتمام. وهو في نظرنا ما جعل أغلب أفراد مجتمعنا يتجه إلى جلب الهوائيات المقعرة، هذه الأخيرة يعتبر دورها فعالا في إثارة ومناقشة قضايا متعلقة بقيم وعادات واتجاهات المجتمع بوسائل في كثير من الأحيان تقوم بتعرية المسائل المحرمة اجتماعيا (الطابوهات كما يسميها الاعلاميون أنفسهم) وجعلها عادية، خاصة اذا اعتبرنا أن أغلب هذه المسائل مرتبطة بقيم وتقاليد وعادات المجتمع، وكل الأساليب التي تعتمدها تتم تحت غطاء عولمة الثقافة والتكنولوجيا. مما أحدث تغيرات و شروخ عميقة في ثقافة وتقاليد المجتمع.

اضافة الى هذا تعتبر وسائل الاعلام أهم مصدر للتعلم والتنشئة السياسية للأفراد، فمختلف الاتجاهات والقيم السياسية لأفراد المجتمع هي صور أولية لسلوكات مكتسبة سواء من الأسرة، المجتمع، المدرسة، أو وسائل الاعلام، التي تلعب دورا مهما في هذه العملية، فقد أشارت دراسة جوزيف دومنيك (J.DOMINICK) عام 1972 الذي أراد من خلالها معرفة دور التلفزة في التنشئة السياسية لدى عينات من تلاميذ الصفين السادس و السابع في مدارس نيويورك،أن وسائل الاعلام هي مصدر المعلومات الأول عن الحكومة، كما أن وسائل الاعلام تعتبر المصدر الرئيسي للمعلومات السياسية للصغار في هذه المجموعة العمرية بصورة عامة (اسماعيل عبد الفتاح ،1989 . 97).

لنستخلص الى أنه من غير الممكن نفي التأثير الذي تحدثه وسائل الإعلام بصفة عامة، والتلفزيون خاصة على الصغار، اذ أن أغلب الأطفال يقضون فترات كبيرة أمامه، فيتعدون البرامج المخصصة لهم، خاصة في عدم حضور الأولياء، أو في غياب وعيهم بخطورة هذه الوسيلة، و هذا يعني أنهم يتعرضون لبرامج و أفلام ليست معدة لهم. وهذا يشكل خطورة على اتجاهاتهم و قيمهم (الهيتي ، 1988 ،العدد 123). وان عملية تقدير حجم التأثير الذي يحدثه التلفزيون لا يمكن تحديده بوضوح، في ظل وجود مؤثرات خارجية وعوامل مختلفة تعمل بدورها على التأثير وتساهم في حركة التغير الاجتماعي.

كما لا يمكن نفي التأثير الذي أحدثته التكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة في تطور وتغير المجتمع. ويقصد بذلك الوسائل التكنولوجية كالسيارات والعقول الالكترونية (الكمبيوتر)، الى غير ذلك من الوسائل المادية التي سهلت الظروف المعيشية للناس. فبعد أن كان الاتصال بين الناس مثلا لا يكون دون الالتقاء والتعارف وجها لوجه، أصبح بامكان المرأة من بيتها مثلا ربط علاقة تعارف مع شخص في استراليا عن طريق جهازها الالكتروني ؟ وهذا يعتبر بمثابة تغير جذري في قيم المجتمع الذي لا يسمح للمرأة خاصة وهي متزوجة بالنظر حتى من النافذة ؟

بالاضافة الى وسائل الاعلام والتكنولوجيا الحديثة التي تعمل على التأثير في القيم الاجتماعية للأفراد ، هناك طرق ووسائل أخرى مباشرة أو غير مباشرة تعمل على التنشئة القيمية أوالتأثير عليها كالأحزاب السياسية أو الدينية، أماكن العمل، الجيش،.......ولا ننسى الظروف البيئية، اوالطبيعية كذلك التي تخلق تباينا واضحا بين الأفراد والمجتمعات.

5.2.2- البناء القيمي من المنظور الاسلامي:

ان مصدر القيم الاسلامية، هو خالق الانسان والكون والحياة، وقد وضعها الله سبحانه وتعالى متفقة مع مجموعة من الخصائص، "ومن اهم هذه الخصائص أنها تتناسب وتتلاءم مع خصائص الطبيعة البشرية ومن ثم فهي تتصف بالانسانية والاجتماعية والواقعية، وأنها ليست قيما مجردة، بعيدة عن الواقع والممارسة " (محمود السيد سلطان، 92.1981).

والتقسيم الذي يضعه علماء الاسلام للقيم ينطبق على هذا المفهوم، فالقيم في الاسلام منها المطلقة ومنها النسبية لاغير. فالقيم المطلقة لا تخضع لعملية التغير الزماني والمكاني، وكذلك غير مرتبطة بأهواء النفس الانسانية وميولها وهي بذلك هذا تحفظ للذات المسلمة علاقتها بخالقها وبالعباد مثل قيم الايمان بوحدانية الله، تقوى الله...الخ

ويرى عبد الحليم محمود "أن القيم المطلقة والثابتة ليست من صنع العقل ولا من نتاجه، والدين انما جاء هاديا للعقل في جميع الأمور التي لو تركت وشأنه فيها لا ظل السبيل، وهذه الامور هي:

1- العقائد فيما وراء الطبيعة (الميتافيزيقية).

2- المبادئ الأخلاقية اجمالا وتفصيلا.

3- التشريع في قواعده العامة، وفي بعض تفصيلاته. (السيد الشحات أحمد حسن بدون تاريخ،64).

وقد ضبط علماء الاسلام هذه القيم، التي يستوجب تنشئة المسلم وفقها في أحكام خمسة وهي الحرام، الحلال، المستحب (المندوب)، المباح والمكروه. وكل القيم تدور في فلكها أومحتواة فيها.

" لينتشكل ما يسمى بالحكم القيمي لدى هذا الفرد المسلم الذي هو تعبير عن المضامين الاسلامية في اختيارات الفرد المسلم. انه تكوين فرضي لدى الذات المسلمة، مشبع بدرجة عالية بالقيم الاسلامية، ويحدد الاطار العام للفعل السلوكي، بما يمكن الفرد من ادراك عناصر الموقف الاجتماعي واتخاذ القرارات الخلقية في ضوء البدائل المتاحة،

وعلى بصيرة من الآثار اللاحقة للسلوك، بما يتفق وروح الاسلام (عبد الودود مكروم، 293.1996).

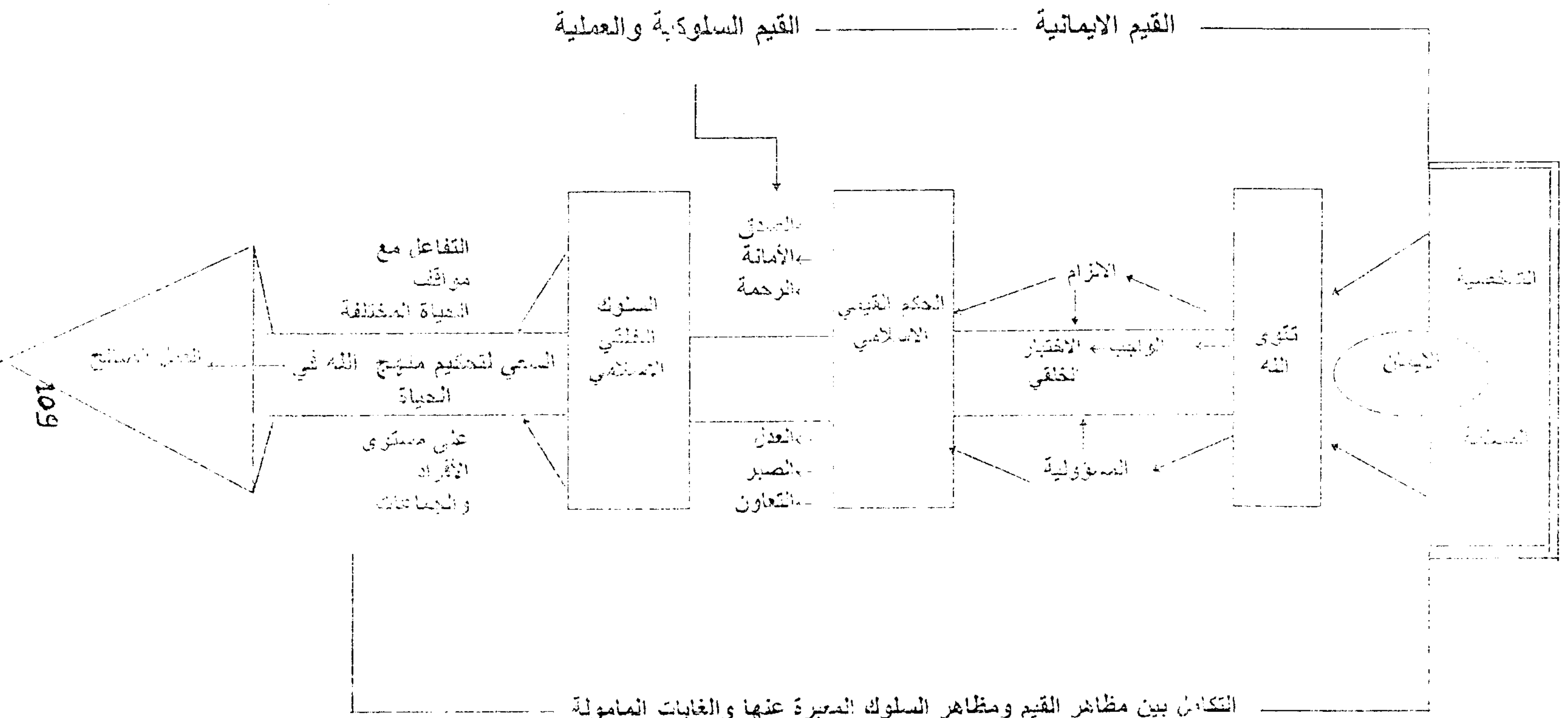
لهذا كانت عناية التربية الاسلامية ببناء وتربية الانسان مهمة وعظيمة، فهي تتعامل مع الانسان على أنه خليفة الله في أرضه. وأنه الركن الأساسي في كل عمل يستهدف التعمير. وتنظر اليه على أنه المسؤول على نشر العدل، الأمانة والصدق. وهذا طبقا لقول الله عز وجل في القرآن الكريم " **يا داوود، انا جعلناك خليفة في الأرض فاحكم بين الناس بالحق ولا تتبع الهوى فيضلك عن سبيل الله...**" (سورة ص الآية 26)، وهذا يعني أن حياة الانسان، حياة قيم وأخلاق.

ولذلك تستغرب أن ذكر كلمة قيمة لدى كثير من الناس توجههم مباشرة نحو هذه المثل والأخلاق التي لا بد وان يتصف بها الانسان، والتي ترتبط أشد الارتباط بمصدر الزامها والمتمثل في الدين، فعادة ما يعتبرها الناس ميثالية. وتعتبر القيم في الاسلام سواء الثابتة (المطلقة) أوالنسبية، قيم تربوية واقعية . ويشير **يوسف القرضاوي** الى خصائصها أنها "راعت الطاقة المحدودة لجماهير الناس، فاعترفت بالضعف البشري، وبالدافع البشري، وبالحاجات المادية والنفسية، كما راعت واقع الكون من حيث هو حقيقة واقعة، ووجود شواهد ودلائل تدل على حقيقة أكبر منه ووجود أسبق منه، وابقى من وجوده ذلك هو وجود الله، الذي خلق كل شيء وقدره تقديرا" (يوسف القرضاوي، 15.1981).

ليتضح في الأخير البناء القيمي الذي يريد الاسلام تنشئة أفراده وفقه، والمتمثل في هذه العلاقة الارتباطية بين القيم الايمانية ودلالتها العملية و"من ثم فإن الحكم القيمي الاسلامي هو الحلقة الوسيطة بين التزامات بالقيم الايمانية وقدرة الذات المسلمة على التفاعل مع مواقف الحياة المختلفة "(عبد الودود مكروم، 290.1996). لتتبين أهمية الحياة القيمية التي يحياها المسلم والتي تؤهله في مختلف المواقف الحياتية لاصدار أحكام واختيارات صحيحة . يتكيف وفقها مع ابناء مجتمعه وتجعله يحيا حياة كريمة في الآخرة، وهذه هي غاية البناء القيمي الذي يستهدفه المنظور الاسلامي للتربية .

الشكل رقم(3) دلالات البناء القيمي في الشخصية المسلمة

(عبد الودود مكروم، 1996، 291).



الخلاصة:

نستخلص من كل ما ذكر سابقا أن عملية التنشئة القيمية لا تتم في فضاء فارغ، فهي لا تخلو من متدخلين للتأثير عبر كل مراحل نمو الطفل، ابتداءا من الأسرة الى المدرسة التي تعتمد على التنظيم والبرامج الدراسية ومختلف النشاطات في عملها. لتستمر عملية التأثير على امتداد فترات نمو الطفل، من الطفولة الى الشيخوخة مرورا بمرحلة المراهقة والشباب عبر المؤسسات التي ذكرناها.

وذلك كله في محيط البيئة التي ولد ونشأ بها . ويحكم المحيط الاجتماعي اطار الثقافة التي ينتمي اليها الفرد، فيتأثر بها. بالاضافة الى تأثير المستوى الاجتماعي والاقتصادي وكذلك الدين، وقد عرفنا كيف انقلبت موازين القيم في المجتمعات العربية بعد ظهور عقيدة التوحيد وترسيخها في قلوب الافراد، ونقرأ في التاريخ الأوروبي عن التغير الذي حدث في كل مجتمعات أوروبا بعد القرن 16عشر بعد أن تحررت من سيطرة الكنيسة وطقوسها ومن سلطان الخرافات والقوى الغيبية.

فمهما يكن المحيط أو الدين أو المجتمع الذي ينتمي اليه الفرد فهو يتشرب من القيم والعادات والتقاليد التي يحتكم اليها أبناء مجتمعه. وذلك عبر كل مراحل نموه فمن خلال عملية التنشئة الاجتماعية يكتسب الطفل سلوكاته ومعتقداته ومعاييره (Normes) وقيمه. فعملية " التنشئة الاجتماعية المطلوبة من مجتمع الى اخر ومن عصر الى عصر في ذات المجتمع، يعد الفرد للحياة اعدادا صالحا . وقد نتساءل عن نوع التنشئة الاجتماعية الصالحة لأبناء مجتمعنا العربي والاسلامي المعاصر". (عبد الرحمان العيسوي ، 27، 2000).

وان كانت هناك عدة تساؤلات تبقى مطروحة حول هذا الموضوع ولا بد من الاجابة عنها، ليتم التحكم جيدا في مثل هذه العمليات حتى من الناحية النمائية وسنعرف كيف تتم هذه العملية عبر مراحل نمو الطفل، بالتعرض للاطارات النظرية المفسرة لنمو واكتساب القيم، وكيف [illegible] قيم معينة دون أخرى، وكيفية تغير القيم من مجتمع لأخر ومن فرد لاخر.

الفصل الثالث - 3

نمو القيم و ارتقاؤها

1-3 المدخل:

لقد ذكرنا فيما سبق أن الدراسة العلمية للقيم لم تبدأ الا في حدود بداية العشرين. فقد كانت قبل هذا التاريخ رهينة الدراسات الفلسفية، البعيدة عن التجريب، ثم اهتمامات علماء الاجتماع التي أعطت تفسيرات سوسيولوجية بحتة للقيم في أواخر القرن التاسع عشر على يد فيفر وماركس. كما حظي باهتمام خاص من طرف دوركايم DURKHEIM الذي يعتبر مركز الأساس لعلم اجتماع القيم (أحمد أحمد بيومي، بدون تاريخ ، 102)، الذي يركز على موضوع القيم في تفسير مختلف الظواهر الاجتماعية، و يوجه انتباه السوسيولوجيين الى أهمية القيم و الأفكار في الحياة، و مع ظهور علم النفس الاجتماعي بدأ تركيز علمائه على دراسة القيم في علم النفس، لتظهر بعد ذلك اطارات نظرية بأكملها في تفسير ظاهرة القيم من الناحية السيكولوجية.

2-3 النظريات المفسرة لنمو القيم:

1-2-3 نظرية النمو المعرفي: ترتبط هذه النظرية بصاحبها جان بياجيه (J.Piaget) التي تم تطويرها بعد ذلك معا و نوه، و كذا العلماء الذين تبنوهذه النظرية كاطار لدراساتهم وتفسيراتهم للظواهر السيكولوجية المختلفة أمثال هو فمان و بركوتيز و دولاردميلر.

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن اكتساب القيم وارتقائها يقوم على أساس التغير في الأبنية المعرفية Congnitive Constrcts عبر مراحل العمر المختلفه بحيث تنتج هذه الأبنية والتراكيب المعرفية من تفاعل خبرات الفرد مع غيره.

حيث تعتبر النمو الأخلاقي بصفة عامة، ونمو القيم لدى الفرد عملية ديناميكية تؤدي الى حالة يجد الفرد فيها نفسه قادرا على أن يسلك سلوكا ما تبعا للمبادئ الأخلاقية التي تبناها والتي وصل اليها بذاته

ففي مرحلة اولى يقوم الوالدان والآخرون من ذوي النفوذ بتوجيه سلوك الأطفال والاشراف عليه. بينما تتبع الأخلاق في المرحلة الثانية ذاتيا من داخل الطفل" (شفيق فلاح حسان، 1989 . 281).

تتم هذه العملية وفق بناءات عقلية معينة. ففي البداية يتم اعادة تنظيم العمليات المعرفية وفي مرحلة تالية يتم الظهور المتتالي لبناءات وعمليات جديدة.
فالارتقاء العقلي يحدث حسب النظرية المعرفية " لبياجيه" نتيجة التفاعل بين عمليتين التمثل (Assimilation) والمواءمة (Accomdation).
ويقصد بعملية التمثيل هنا تفسير الفرد للموضوعات والأحداث الخارجية في ضوء الأفكار والمعلومات المتاحة.
أما المواءمة فالمقصود بها عملية الادراك والاستبصار للعلاقة بين خصائص الموضوعات الخارجية والعمليات الداخلية.
وهنا يعني أن النمو الأخلاقي بصفة عامة، ونمو القيم عند الأفراد يرتقي عبر نمط منطقي ومتسلسل على نحو هرمي" وهو يرتبط بصورة وثيقة جدا بمراحل النموالتي تسم تطور التفكير المنطقي. لذلك يعتقد " بياجيه" أن تعليم المفاهيم والأحكام والأخلاقية لا تختلف في شيء عن تعليم مفاهيم الوزن أوالحجم أوالكثافة، وان الأطفال يطورون معاييرخلقية ذات مستوى أعلى كلما ازدادوا تقدما في السن " (عبد المجيد نشواتي، 1987 . 490) وهذا ما تعنيه عملية المواءمة في تصور بياجيه، وتتغير من عمر لآخر، نتيجة عمليات التدريب المستمر التي يقوم بها الفرد لوظائفه العقلية بهدف التوافق مع البيئة" (عبد اللطيف خليفة ، 1992). وهنا نتيجة التفاعل النشط والمستمر مع عناصر البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها.
وقد نهج كولبورج وآخرون (Kohlbergrall,1975) منهج بياجيه، فيرون أن عملية ارتقاء القيم لدى الفرد لا تعني معرفة أكبر القيم الاجتماعية السائدة، بل يمثل تحويلا في بنية أو استراتيجية الاحكام الأخلاقية الأكثر تبكيرا. لأن النمو الاخلاقي يبرزعبر عملية النمو ذاتها. فهو ليس عملية تعليم مباشر. "بل يمثل عملية اعادة تنظيم للبنى المعرفية الناجمة عن تفاعل الفرد مع البيئة" (عبد المجيد نشواتي، 1987).
لذلك يرى كولبرج أن مهمة التربية الأولى هي تسهيل النموالأخلاقي عبر مراحله المختلفة، للإرتقاء بالفرد الىالمستوى الأعلى، حيث يتسم سلوك الفرد بالقيم العالمية والانسانية.

اذ يرفض أصحاب هذا الاتجاه فكرة اكتساب القيم عبر عملية التنشئة القائمة على تذويت المضمون الثقافي لمجتمع ما، اذ تعبر احدى افتراضاته " أن نمو التركيب المعرفي هو انتاج التفاعل بين تركيب العضوية وتركيب البيئة، وليس نتيجة مباشرة للنضج أو التعلم الذي يشكل استجابات العضوية لتتفق مع تراكيب البيئة" (COHLBERG 1976.)

وأن المعايير والمبادئ الأخلاقية الأساسية هي تراكيب أو بناءات تنتج عن تجارب التفاعل الأخلاقي. وكل تغيرعلى مستوى البناء المعرفي يصاحبه تغير في تفكير الفرد من العيانية الى التجريب، وهذا يؤثر على النمو الوجداني للفرد، و"على نسق القيم الذي يتبناه والذي يمكن أن يكون عيانيا أو مجردا" (بياجيه في عبد اللطيف محمد خليفة ، 1992-107).

وسنتعرض بالتفصيل للنمو الوجداني أوالأخلاقي عند أهم علماء هذا الاتجاه عند بياجيه وكوهلبرج.

1-1-2-3 نظرية النمو الأخلاقي عند بياجيه (PiageT): يرى بياجيه أن الأخلاق عند الأطفال تتطور على مرحلتين : (شفيق فلاح حسان، 1989-279-282)

1- تكوين الأخلاق بطرق الاكراه والغضب.

2- تكوين الأخلاق الذاتية النابعة من الطفل نفسه

ففي المرحلة الأولى يقوم الوالدان والآخرون من ذوي النفوذ بتوجيه سلوك الأطفال والاشراف عليه، بينما تتبع الأخلاق في المرحلة الثانية ذاتيا من داخل الطفل.

يعتقد بياجيه هنا أن النمو الأخلاقي عند الفرد مثل النمو المعرفي (Devellopement cognitive) . يمثل جزء من عملية النضج ضمن اطار خبرة العمر العامة (MC Candles and Evans).

يرى بياجيه اذن، أن الارتباط وثيق جدا بين التطورالمعرفي والتطور الخلقي عند الطفل. فقد يسير التطور الخلقي في خط مواز للتطور المعرفي. ويمكن التمييز بين ثلاثة مستويات من التطور الخلقي عند الأطفال.

-1-1-1-2-3 مرحلة ما قبل الأخلاق Premoral period: تمتد هذه المرحلة من سن الولادة وحتى السنة السابعة من العمر. ويقابل هذه المرحلة مرحلتين من مراحل التطور المعرفي وهما:

- المرحلة الحسية -الحركية، ومرحلة ما قبل العمليات، ويكون التركيز في هذه المرحلة على الذات، حيث يكون الطفل متمركزا حول ذاته ولا تظهرلديه في أول السنتين تقريبا أي قدرة على اصدار الأحكام الخلقية أو القيام بسلوك خلقي، ففي المرحلة الحسية-الحركية تتركز مشاعر الطفل واحساساته حول ذاته وجسمه وأفعاله الى حد كبير ويبدأ الطفل في أواخر هذه المرحلة بالتمييز بين نفسه، وبين الآخرين.

وفي السنة الثانية يحدث تطور بتركيز الطفل على شخصية الأب، أو من يقوم مقامه، ويقل التركيز حول الذات تدريجيا، ويستمر التركيز على مصدر السلطة حتى يبلغ الطفل سن السابعة. ولكن الأخلاق في هذه المرحلة لا تزال غير قابلة للتعميم على مواقف جديدة، فالطفل يمكن أن يقتنع بأن الكذب على أحد الوالدين لا يجوز ولكنه يكون حائرا على المعلم أو زميله في الدراسة .

-1-1-1-2-3 مرحلة العلاقات الخلقية القائمة على اساس الاحترام المتبادل:

وتمتد هذه المرحلة بين سن 8 و11 سنة، وتقابلها مرحلة العمليات المادية، من مراحل التطورالمعرفي، ومع بداية هذه المرحلة تبدأ طاعة السلطة التي كانت تميز المرحلة السابقه تتلاشى تدريجيا فاسحة المجال أمام الاستقلال المبني على الاحترام المتبادل.اذ يمكن لطفل هذه المرحلة مثلا أن يعترف بأن الأطفال لا يحبون من يرفض مشاركتهم بالعامة. ولا يرغبون في اللعب معه. ويساعد الطفل على تطوير ذلك بقدرته المعرفية الجديدة على عكس الحوادث التي تجري أمامه عكسيا ذهنيا واعادتها الى نقطة البداية ولا يزال الطفل يركزعلى ما هو واقعي ومادي وهذا ما يميزه عن المراهق والراشد، وهذا ما يجعله أيضا صعب المرونة في أحكامه الخلقية، فمازال يعتمد في أحكامه على ما يدركه في الواقع الماثل.

1-1-1-2-3 مرحلة الأخلاق النسبية: وتمتد بعد سن 11، مع بداية فترة المراهقة، متزامنة مع تطور مرحلة العمليات المعرفية المجردة، وليس من الضروري أن يصل كل الناس الى هذه المرحلة. ومع وصول الفرد اليها فانه ينتقل من التركيز على الواقع والمادة الى التركيز على التطبيق الواقعي والمثل الخلقية.

وفي هذه المرحلة يستطيع الشاب أن يأخذ بالحسبان كل العوامل والظروف في موقف معين، ويصدر حكما خلقيا (أو قيمة) على ذلك الموقف.

وهذا يعني أن الأحكام الخلقية التي يصدرها الفرد تعتمد على النية، وترجع الى نمو ذاتية ومستوى وعيه الخلقي وكذا تشكل منظومته القيمية. وأن الطفل كلما زاد سنه ازداد تحرره من مراقبة غيره (99 ، 1932، Piaget).

وقد أثيرت عدة انتقادات حول هذه النظرية، وأهم هذه الانتقادات، تشير الى أن مراحل النمو الأخلاقي التي ذكرها بياجيه عامة جدا، لأن حصر التفكير الأخلاقي في مرحلتين رئيسيتين، لا تغطي الا سنوات الطفولة فقط. أما هوفمان (Hoffimam) فيرى أن نظرية بياجيه ناقصة من الناحية التجريبية وذلك لاهمالها لعنصري العاطفة والدوافع في السلوك الأخلاقي.

وقد أشار كلا من باندور (Bandura) وماكدوجل (Macdonald) الى أن الحكم الأخلاقي المعتمد على استعمال مفاهيم النية، يمكن أن يعكس نوعا من التعلم الاجتماعي.

وعلى الرغم من أوجه الانتقادات التي وجهت لبياجيه في تحديده لمراحل النمو الأخلاقي، فهو أول الباحثين الذين خاضوا في هذا الموضوع وفتحوا الباب أمام بحوث أخرجت هذا الموضوع الى التجريب، خاصة في ما يتعلق بالحكم الأخلاقي عند الطفل. لنتعرض فيما يلي لأحد زملاء بياجيه ، دائما في اطار النظري المعرفي.

2-1-2-3 نظرية النمو الأخلاقي عبد كوهلبرج (Kohlberg):

انطلق كوهلبرج من نظرية بياجيه ومبادئه، وبنى عليها نظريته في التطور الخلقي، اذ يرى بأن التقدم من مرحلة ادنى الى مرحلة أعلى في النمو الأخلاقي لا يمثل معرفة أكبر بالقيم السائدة. بل يمثل تحويلا في بنية أو استراتيجية الأحكام الخلقية الأكثر

نضجا.لأن النمو الأخلاقي يبتدئ عبر عملية النمو ذاتها، عن طريق عملية اعادة تنظيم البنى المعرفية الناجمة عن تفاعل الفرد مع البيئة (عبد المجيد نشواتي، 1987 -490).

لقد استنبط كوهلبرج مراحله للنمو الخلقي عند الطفل انطلاقا من دراساته التي قام بها سنة 1958، والتي شملت بحثا موسعا للحكم الأخلاقي عند الأمركيين من السنة العاشرة من العمر الىالسنة السادسة عشرة. وتوصل الى صياغة نمط للحكم الأخلاقي انطلاقا من نظرية بياجيه ومبادنه، ليبني نظريته في التطور الخلقي في حدود سنة 1968.

ويرى أن النمو الأخلاقي يتطور في مستويات ثلاثة (شفيق فلاح حسان، 1989 -282 - 284):

1-2-1-2-3 المستوى ما قبل التقليدي: (Preconventional level*.

ويتميز تفكير الطفل الخلقي في هذا المستوى بالخصائص العامة التالية:

- يعرف الطفل الفعل الخاطئ بأنه الفعل الذي يعاقب علىالقيام به، أما الفعل الصحيح فهو طاعة أوامروطلبات السلطة المتمثلة في الوالدين والمعلمين وغيرهم.

-يتطور مفهوم الفعل الصحيح عند الطفل فيصبح مشتملا على كل ما من شأنه أن يعود بالمصلحة والفائدة عليه.

-تتخذ المحطات التي يستخدمها الطفل للحكم على ما هو صحيح وما هو خاطئ في ضوء المنفعة الذاتية التي يحققها له الفعل. فالتفكير الخلقي في هذه المرحلة لا يزال ماديا وواقعيا.

-القوانين الخلقية من أوامر غير قابلة للتغيير، وضعها أشخاص في السلطة العليا ويكون فهم القوانين عند هذا الطفل محدودا جدا بحيث أن تطبيقها لا يكون متسقا من موقف لآخر.

-يطبق الطفل قوانين خلقية محددة في مواقف محددة كذلك وهذا يعني أنه يفتقر الى تعميم القانون من الموقف الى مواقف جديدة مماثلة.

-الفعل الصحيح عند الطفل في هذا المستوى هو ما يقوم به الناس الجيدون، الطيبون، و يتضمن هذا المستوى مرحلتين:

في المرحلة الأولى، وتسمى بمرحلة التوجه نحو العقوبة والطاعة (THE PUNISHEMENT AND OBEDIENCE ORIENTATION)، فالطفل هنا يعتبر الفعل خيرا أو شرا حسب النتائج المادية التي تتركب على السلوك بغض النظر عن المعاني والقيم الانسانية (عبد المجيد نشواتي، 1987 -191). وقدوته في ذلك الراشد.

وفي المرحلة الثانية، وتسمى مرحلة التوجه النسبي الذرائعي (THE INSTRUMENTAL RELATIVISTIST ORIENTATION) ويرى الطفل فيها أن الفعل الجيد والصحيح هو ذلك الذي يلبي رغبات الأطفال وحاجاتهم.

3-2-1-2-2- المستوى التقليدي (CONVENTIONAL LEVEL):

تصبح قوانين المجتمع في هذا المستوى جامدة وحرفية. و يرى الطفل أن الفعل الجيد واجب من واجباته الأساسية كما أن النوايا تصبح مهمة.لأن السلوك الجيد هو الذي يجر موافقة الآخرين ورضاهم. ومن هنا فقد أطلق على المرحلة الثالثة (وهي أولى المرحلتين الفرعيتين في هذا المستوى) بمرحلة الولد الجيد والبنت الجيدة (GOOD BOY - GOOD GIRL).

أما في المرحلة الرابعة، (وهي ثاني مراحل هذا المستوى) فيتجه الطفل نحو السلطة المحلية وقوانينها، حيث يصبح واجب الطفل المحافظة على القوانين واحترام السلطة والنظام الاجتماعي. يصبح الطفل في هذه المرحلة واعيا بالنوايا والفروق الفردية التي يجب أن يحسب حسابها عند اصدار الأحكام الخلقية. كما يهتم الطفل بالعلاقات الجيدة بين الأفراد في الجماعة الواحدة، وبين الجماعات المختلفة، ويركز على ضرورة عدم القيام بافعال خاطئة حتى لا تتحطم هذه العلاقات، ويعتقد الطفل في هذه المرحلة بأن للقوانين كلها نفس الدرجة من الأهمية.

3-2-1-2-1 المستوى ما بعد التقليدي (POST CONVEN - LEVEL): في هذا المستوى يفلت الطفل من قيود السلطة والمجتمع ويصبح قادرا على تنظيم المبادئ الخلقية (او قيمه) واعادة تحليلها في المواقف المعنية. ففي المرحلة الخامسة (وهي المرحلة

الأولى في هذا المستوى) لا يعود واجب الطفل أو طاعته لحرفية القانون تتحكم في سلوكه الخلقي، ولكن الذي يتحكم في سلوكه الخلقي يتحول الى المبادئ التي تشكل القانون. أي أن فهم الطفل للقوانين والتزامه بها يتحول من الالتزام بحرفية القانون ونصه الى روحه ومضمونه. فمثلا يمكن أن يوافق الطفل في هذه المرحلة على السماح لكل الطلاب بالالتحاق بالمدارس الأكاديمية بعد الصف الثالث الاعدادي ليس لأن القانون يقول ذلك، بل لأن هناك مبدءا اجتماعيا هو مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية هو الذي يجب أن يحترم ويطبق.

أما في المرحلة السادسة (وهي المرحلة الثانية في هذا المستوى) فيتجه الطفل نحو القرارات المبنية على نظام شخصي من القيم. ويرى كوهلبرج أن هذا النظام يعتمد على مبادئ عالمية مثل العدالة، وتبادل المصالح وتساوي الناس في الحقوق واحترام كرامة الانسان كفرد انساني مستقل ومتميز، ومن هنا فان الفرد في هذه المرحلة يسعى لتطوير نظام خاص من القيم ينسجم مع ما عنده من ضمير.

* ويتبين لنا في الأخير مدى الصلة الوثيقة بين نظرية كوهلبرج ونظرية بياجيه في النمو المعرفي، ويمتاز النمو الأخلاقي بالعديد من خصائص النمو المعرفي والتي يمكن ايجازها في (عبد المجيد نشواتي، 1987 - 194).

- ان مراحل النمو الأخلاقي تشير الى منظومة فكريه، تختلف فيها كل مرحلة عن سابقتها، من حيث كمية المعارف والخبرات التي تحويها، ومن حيث البنية الفكرية التي تنتظم فيها تلك المعارف والخبرات. وتتكون هذه المنظومة عبر عملية التنشئة الاجتماعية، حيث يقوم الطفل أثناء نموه بتعديل بنيته الأخلاقية القائمة، واحلال بنية جديدة مكانها، وذلك نتيجة لما يتعرض له من خبرات أثناء تنشئته.

- يأخذ النمو الأخلاقي اتجاها نحو المستويات الأعلى، في مراحل متسلسلة ثابتة لدى جميع الأفراد، بغض النظرعن تأثيرات العوامل البيئية والثقافية.

-كل التغيرات والتطورات التي تحدث في النمو الأخلاقي مرتبطة بالعمر الزمني للفرد، فتسود الأحكام الأخلاقية للمستوى الأول (ما قبل التقليدي) حتى السنة التاسعة من العمر وتسرد أحكام المستوى الثاني (التقليدي) من التاسعة حتى الخامسة عشرة في حين

تسود أحكام المستوى الثالث (ما بعد التقليدي) بعد الخامسة عشر، غير أن ذلك لا يعني حتمية وصول الأفراد الى المستوى الثالث، فقد يتوقف النمو عند بعض الأفراد في المستوى الأول والثاني والقليل من يصل الى المستوى الثالث وهو مستوى الأخلاقية المبتدئة (SPRINTALL 1977، في عبد المجيد نشواتي، 1987).

وقد واجهت نظرية المراحل هذه لكولبرغ عدة انتقادات، حتى من الذين يتخذون الاطار المعرفي منهجا لدراساتهم مثل رست (REST) الذي أشار الى أن هناك عدة تعقيدات في النمو الأخلاقي لا تستطيع نظرية المراحل تفسيرها (REST& ALL. 1978).

لهذا فقد عمل على اقتراح تعديلات لمفاهيم نظرية كولبرغ انطلاقا من الدراسات التجريبية التي قام بها ابتداءا من سنة 1971م. باستخدام اختبار تحديدالقضايا الأخلاقية (DEFINING ISSUES TEXTS) كوسيلة لجمع البيانات، ويلاحظ أن بعض الصيغ والكلمات التي استخدمها عند وصفه للمراحل، تتشابه تماما مع تلك التي استعملها كولبرغ كمفهوم التذبذبات في تفكير الأفراد حول القضايا الأخلاقية (جيلالي بوحمامة، 1989 . 118).

ورغم الاننتقادات التي وجهت لنظرية المعرفة، الا أنها قد اسهمت في هذا الجانب من المواضيع والذي يصعب الخوض فيه و تحديده بدقة وقد ألقت الضوء على أهمية العوامل المعرفية كمحددات لاكتساب الفرد لقيمه. و تغيرها عبر المراحل العمرية . " وقد كشفت نتائج عدة دراسات أن قيم الفرد تتجه نحو المزيد من العمومية والتجريد، نتيجة لارتقاء الوظائف والعمليات المعرفية"

(MUSSEN & ALL في عبد اللطيف محمد خليفة، 1992 -107).

2-2-3 نظرية التعلم الاجتماعي:

يعتقد أصحاب هذه النظرية أن التطور الأخلاقي يحدث عند الطفل بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهمات الأخرى. " ويعتبرون أن مبادئ التعلم العامة كافية لتفسير تعلم السلوك الخلقي، وهذا يعني أن الاجراءات التدريبية المتضمنة في تعلم السلوك الخلقي، هي نفسها المتضمنة في تعلم أي نوع من السلوك، و اذا فهمنا كيف يتم اكتساب السلوك الخلقي، فلن تكون لنا حاجة لافتراض أبنية عقلية أخرى (توق وعدس، 1984، 123).

ويستخدم أصحاب هذا الاتجاه عددا من المفاهيم في وصفهم لكيفية اكتساب القيم. كالتدعيم الايجابي (التعزيز)، التدعيم السلبي، ويتعاملون مع القيم على أنها اما ايجابية اوسلبية، كما أنها ليست أكثر من مجرد استنتاجات من السلوك الصريح للفرد. فالقيم حسبهم هي " ثمرة مبادئ وقيم الثقافة التي تغرس خلال التربية الأسرية. وما الأخلاق بصفة عامة عندهم الا مجرد " تعلم سلوكات خاصة تتم عن طريق الثواب والعقاب" (MICHEL LAES, 1983،122).

تحدث عملية تعلم القيم من خلال مشاهدة أفعال الأخرين وتقليدهم ولا شك أن مبادئ التعلم العامة، مثل التعزيز والعقاب والاطفاء والتعميم والتميز كلها تلعب دورها في عملية تطور الأخلاق، وتفسر التأثيرات البينية في التطور الخلقي عادة في ضوء ما يحدث من تباين واختلاف في قوة التعزيز أو العقاب. أو الوعظ والارشاد الذي يقدمه عادة الوالدان أو غيرهما ممن يقومون بدور التنشئة الاجتماعية (شفيق فلاح حسان، 1989، 179).

بصفة عامة يلخص كوهلبرج (KOHLBERG 1976،32) مجموعة من الافتراضات يقوم عليها منهج هذه المدرسة في دراسة النمو الأخلاقي وهي:

1- النمو الأخلاقي ليس نتيجة أي تعديل في التركيب المعرفي، وانما هو في الامتثال للقواعد الاجتماعية.

2- العوامل المحفزة للأخلاق لها جذورها في الحاجات البيولوجية التي يعبر عنها عن

طريق البحث عن الثواب وتجنب العقاب.

3- الأخلاق نسبية، وتعتمد على المعايير التي تتعلق بالمواقف البيئية.

4- المعايير الاخلاقية هي تمثيل للمعايير الخارجية.

5- وأن التغيرات في قوة الثواب والعقاب تعكس تأثير البيئة وأثرها في الفرد.

ويؤكد كل من باندورا وولترز (BANDURA & WOLTRES) وهما من رواد هذه النظرية، على أهمية التعلم من خلال النموذج الاجتماعي (SOCIAL MODEL) ومن خلال المحاكاة (IMETATION)، وعلى التعلم من خلال العبرة (VICARIONS LEARNING) الذي يتم من خلال التدعيم الذاتي (SEFF - REINFORCEMENT) بدلا من التدعيم الخارجي.

" فتعرض الطفل لنماذج سلوكية تقع أمامه مباشرة تجعله يصوغ الموقف ويختزن المعلومات ثم ينتظر الوقت المناسب لكي ينتج هذا السلوك، فالسلوك المتعلم على هذا النحو يكتسب مرة واحدة عن طريق التعرض للنماذج (محمد عماد الدين اسماعيل، 1981).

وعلى الرغم من أن بعض أشكال السلوك يتطلب تدريبا مباشرا، فان معظمها يتم اكتسابه من خلال المحاكاة والتوجد مع الراشدين، "وهي عملية تتم نتيجة محاكاة الطفل لأنماط السلوك الذي لم يحاول الآباء تعليمه لأبنائهم بشكل مباشر" (عبد الحليم محمود، 75.1980). وغير مباشر وذلك عن طريق التقليدأوالمحاكاة. فالتقليد يعمل على تكوين ما يسمى بالضبط الذاتي (SEFF CONTROL) لدى الفرد، وبالتالي تعلم السلوك الخلقي اللائق اجتماعيا .

فالفرد في نظرأصحاب هذا الاتجاه يتعلم الكثير من خلال ما يراه من نماذج حية أو رمزية، خاصة اذا اقترن سلوك هذه النماذج بنتائج معززة، "فمشاهدة الشخص الملاحظ لنموذج أثيب أو عوقب على القيام بسلوك النموذج سيجلب له نتائج مماثلة اذا قام بتقليده" (محي الدين توق،1980،29).

وقد أضاف ماكيني (MAKINI) ما يسمى بالأنماط التحاشي (AVOIDANCE PATTERNS) كأسلوب لتعلم الأخلاق أو القيم و يرتكز على بعدين:

1- التدعيم، (ويتضمن المكافأة والعقاب).

2- التوجه السلوكي (BEHAROIORAL ORIENTATION) و يتضمن التوجه الناهي أو التوجه الآمر.

وقد توصل ماكيني الى أن اكتساب القيم السلوكية يقوم على اساس الاحساس بعمل ما هو صواب، وما هو خطأ، وتثبيت القيمة يكون بالمكافأة والعقاب.

عكس نظرية النمو المعرفي، تعطي هذه النظرية الأهمية الكبيرة للعوامل البيئية في تحديد السلوك ونموه. وقد أهمل الباحثون دور العوامل المعرفية في عملية النمو الأخلاقي. كما يؤاخذون على تجاهل خصائص الطفل المعرفية، حيث أنهم يقولون بامكانية تدريب الأطفال على المبادئ الاخلاقية وكذا تزويدهم بالقيم السائدة، فذلك غير ممكن لارتباطه بمستوى النمو المعرفي وتطور البنى المعرفية لديهم (عبد المجيد نشواتي، 489.1987).

كما يرون ان اكتساب القيم والمعايير الداخلية للطفل يتم بنفس الطريقة التي يكتسب من خلالها الدور الجنسي الملائم ثقافيا.و بذلك فهي تتفق مع النظرية التحليلية في هذه الفكرة، وباهمالها لدور الجانب المعرفي.

3-2-3 نظرية التحليل النفسي:

يربط علماء النفس التحليليون ارتقاء القيم ونموها بالارتقاء النفسي الجنسي وهذا يتم خلال الخمس سنوات الأولى من عمر الطفل (محي الدين توق، 1984)، أين يكسب الطفل ما يسميه فرويد، أناه الأعلى (SUPER-EGO) من خلال عملية التوحد (IDENTIFICATION) مع الوالدين.

يقوم الوالدان اللذان يمثلان السلطة في نظر فرويد دائما، بتعليم الطفل القواعد الأخلاقية والقيم التقليدية والمثل العليا للمجتمع، عن طريق مكافأة الطفل عندما يفعل ما يجب عليه، كما أنهما يعاقبانه عندما يخطئ فيما يجب عليه (هول كالفين. س ولندزي في فرج أحمد فرج وأخرون، 1981).

فمن خلال تحليل فرويد لعملية ارتقاء الأخلاق ونموها، " نستطيع القول أن فرويد وكأنما ينظر الى الأخلاق من منظور الأثنينية- أخلاقي أولا أخلاقي- حيث يعتبر الطفل أخلاقيا عندما يمتص معايير وقيم والديه، وبالتالي معايير المجتمع خلال عملية التقمص، أولا أخلاقيا عندما لا يتمكن من امتصاص هذه المعايير " (محي الدين توق ، 1980 .26).
وان شكل هذه العلاقة بين الطفل ووالديه، يرى علماء النفس التحليليون أن الطفل يسقطها وهو تلميذ في المدرسة مع معلمه، والتي تتمثل في " مجموع العلاقات التي عاشها (كطفل) مع الأم (علاقة عاطفية) والأب (علاقة سلطوية) ويتمثل هذا الاسقاط مثلا في اعادة نفس السلوك العاطفي والاحساس الذي عاشه التلميذ خلال طفولته (ونحن نعلم الأهمية التي يعطيهاعلم النفس التحليلي لطفولة الفرد)، اعادته في مستوى الوضعية التربوية، أو محاولة البحث في سلوك المعلم، عن تعويض سلوك أبويه بالبيت ... الخ" (أحمد شبشوب،252.1986).

فعملية اكتساب أو تنمية القيم لدى الطفل حسب هذه النظرية " عملية عقلية لا شعورية أو حيلة من حيل الدفاع اللاشعوري، وهي حيلة التقمص أو التوجد IDENTIFICATION (عبد الرحمان العيسوي، 14.2000)، والتوحد من المفاهيم الأساسية التي يعتمد عليها أصحاب نظرية التحليل النفسي في تفسيراتهم لنمو الشخصية ، التوحد

يتم ليس بتمثل خصائص وقيم الوالدين فقط، بل كما ذكرنا سابقا لكل من يقوم مقامهما، من أشخاص أخرين (كالمعلم ، الامام...)، او جماعة أو حزبا، أو وطنا، أو مذهبا من المذاهب الفكرية، السياسية، والنفسية...الخ.

فالطفل يتوحد مع والديه حسب هذه النظرية لكي يحل بعضا من الصراع الذي يعاني منه بسبب ما يسميه فرويد عقدة أوديب(OEDIPUS COMPLEX) وتعني تعلق الطفل الذكر بأمه جنسيا وعاطفيا، وحبه اياها واعتباره الأب منافسا قويا له في حب أمه، لذلك يرغب على المستوى اللاشعوري، التخلص من الأب وهو لذلك يشعر بالصراع والألم. فيقوم بتقمص شخصية الأب وانتحال صفاته، والتوحد معه خوفا من الاخصاء وتخلصا من الموقف الأوديبي (عبد الرحمان العيسوي ،مرجع سابق).

وهذا يعني أن الطفل يستدمج قيم والديه وبالتالي قيم المجتمع، فالأنا الأعلى يبقى دائما مراقبا ومعارضا لدفعات ومطالب الأنا البدائية وخاصة المتعلقة بالجنس والعدوان، فالشخص الفاضل ذو القيم الأخلاقية هو الذي يكف دفعات الأنا وحدع الهو، بمعنى أن صاحب القيم الميثالية هو الشخص الصارم.

"ان النسق القيمي عند الراشد يعبر عما يتمثله الفرد من قيم ومعايير المجتمع الملزمة، و ينعكس في ذلك بعد المحددات والاهتمامات والاختيارات والتفضيلات التي تنطوي على رغبة في استجلاب كل ما هو ايجابي من قيم وافعية والابتعاد عما هو سلبي، أيضا الأمر بالنسبة للطفل، فالتفضيل والاختيار لديه يتمثل فيما يستدخل في اناه من قيم ومعايير النماذج الراشدة التي تعني له السلطة في الواقع الخارجي، خاصة نبذ الوالدين له وعدم تلبية حاجاته (محمد مجدي أحمد، 1982).

تركز نظرية التحليل النفسي على دور الوالدين في تعليم وتنشئة الطفل على القيم الأخلاقية والمعايير والمثل العليا للمجتمع فيعتبر الطفل بالتالي أخلاقيا وذو قيم عليا عندما يتوحد ويتمثل بين والديه، (والعكس صحيح)، فهذا التبسيط لا يستطيع تفسير قضية تطور الأحكام الأخلاقية وتعقدها، وطبيعة التغير والارتقاء فيها (محي الدين توق، 1980).

وبغض النظرعن الانتقادات التي قدمت لهذه النظريــة فـي نظرتها الحيوية أو ما يسمى السيكو-ديناميكية لنمو الشخصية، فهي لـم تعـط الجوانـب المعرفيـة دورها فـي نمـو القيم الأخلاقية، بالاضافة الى عدم وجود مقاييس موضوعية يعتمد عليها علماء النفس التحليلـي في دراستهم للنمو الأخلاقي (جيلالي بوحمامة، 1989).

ويشير بوحمامة جيلالي الى أن ما يؤاخذ عليه أصحاب هذه النظرية أيضا هو تركيزهم على أخلاق الامتثال، بينما كوهلبرج وضح كيف أن الانسان يمكن أن يتجاوز هذه المرحلة (أخلاق الامتثال) في مرحلة متأخرة من حياته.

لنصل في الأخير الى أن كل نظرية من النظريات المذكورة سابقا، قدمت تفسيرا لنمو احدى الظواهر البشرية المتعلقة بالشخصية داخل اطاره النظري، المرجعي دائما سواء المعرفـي أوالاجتماعي أوأخيرا التحليلي لتحـاول اعطـاء تفسير للنمو الأخلاقـي والقيمي من فترة الطفولة الى الشيخوخة مرورا بمرحلتي المراهقة والكهولة، ونعود الى هـذه النظـرات فـي هـذه الخلاصـة التوضيحيـة المقارنـة حسـب مـا قدمهـا (محي الدين توق،1984،125).

جدول رقم (01): المقارنة بين النظريات الثلاث في النمو الأخلاقي ([illegible]) [illegible]

نقاط المقارنة	التحليل النفسي (فرويد)	التعلم الاجتماعي (باندورا)	المعرفية (كولبرج)
1- نقطة التركيز الأساسية	[illegible] (الضمير والشعور بالذنب)	[illegible]	[illegible] المعرفية [illegible] (النضج)
2- طريقة اكتساب السلوك الأخلاقي	[illegible] الأعلى [illegible]	[illegible]	[illegible] مراحل [illegible]
3- سرعة التحصيل	يتشكل [illegible] الخامسة من العمر [illegible]	[illegible]	[illegible]
4- [illegible] في مقابل البيئة	يولد الطفل غير محدد أخلاقيا، الاتجاهات متشابهة	البيئة من العوامل الأساسية للأخلاقية.	[illegible] التفاعل [illegible] المراحل [illegible] البيئة على سرعة النمو في كل مرحلة
5- النسبي في مقابل المطلق	الأخلاق نسبية تختلف فيها الثقافات ضمن إطار عام من المراحل السيكوجنسية.	الأخلاق نسبية تختلف فيها الثقافات.	القيم والمراحل الأخلاقية عالمية [illegible] مطلقة.
6- دور الأشخاص الآخرين	الآباء هم المؤثرات الرئيسية في النمو الأخلاقي.	الكبار والرفاق هم الذين يتحكمون في الثواب والعقاب. الذين يعتبرون نماذج [illegible] تأثير كبير في [illegible] الأخلاق	الأشخاص في المستوى الأعلى لهم تأثير كبير على الفرد.
7- التطبيقات التربوية	التربية لها دور صغير جدا.	على [illegible] أن يكون نموذجا صالحا وأن يثبت [illegible] السلوكات المناسبة	على [illegible] أن يستثير الطفل للوصول إلى المرحلة التالية عن طريق [illegible] بوضعه لموقف صراعي أخلاقي.

3-3 ارتقاء نسق القيم:

تعتبر عملية ارتقاء القيم أو نموها كغيرها من مظاهر النمو المختلفة لدى الفرد، كالذكاء، التخيل، النمو الجسمي، بحدوثها بطريقة تدريجية ومرحلية، بمعنى أن الطفل الرضيع لا ينتقل الى مرحلة المراهقة لحظة واحدة دون المرور بمراحل الطفولة المختلفة و بكل خصائصها. واذا استثنينا بعض الطفرات والتي يسميها علماء النفس بالنكوص (REGRESSION) من مراحل متقدمة الى مراحل سابقة لسبب مرضي.

وقد أشار عبد الرحمان العيسوي (1992، 157)" الى أن هناك فروق فردية واسعة (INDIVIDUEL DIFFERENCES) في الوصول الى أي من هذه المراحل، ولا توجد فواصل حاسمة فاصلة وقاطعة بين هذه المراحل ولكنها تتداخل فيما بينها"

نعني أن كل مرحلة لاحقة تأخذ من أثار المراحل السابقة، من الطفولة الى المراهقة، الى الرشد، ثم الى الكهولة والشيخزخة، ولكل مرحلة مميزاتها ومظاهرها.

1-3-3 مظاهر ارتقاء نسق القيم في مرحلة الطفولة:

تأثر الباحثون في دراساتهم لارتقاء نسق القيم في هذه المرحلة بأعمال كلا من بياجيه وكولبرج وما توصلا اليه من نتائج.

فقد توصل بياجيه الى أن هناك مرحلتين للنمو الخلقي تظهر لدى الطفل في حوالي سن السابعة، المرحلة الأولى وهي المسؤولية الموضوعية وفيها يحكم الأطفال على خطورة الفعل بالنظر للأضرار المادية الظاهرة الناتجة عنه.

أما المرحلة الثانية فهي مرحلة المسؤولية الذاتية وفيها يحكم الطفل على الفعل أو السلوك على أساس النية.

ويرى كولبرج أن هذا التطور يعد بعدا حقيقيا للارتقاء على أساس أن هذا الأخير يتطلب نوعا من التمييز بين ما هو جسمي وما هو عقلي.

وأكد جيرسلد (JERSILD) أن تشكل أفكار الطفل عما هو صواب، وما هو خطأ، وما هو حسن وما هو سيئ يعتمد على خبراته ونضجه.

و يؤيد ذلك ما كشف عنه ماكولي وواتكنز (E.MACUALLY & S.HWATKINZ) في

دراستها عن ارتقاء التصورات الأخلاقية منذ الطفولة وحتى المراهقة، وكانت وسيلتهمافي ذلك تكليف الأطفال والمراهقين بكتابة قائمة للأعمال القبيحة، وبتحليل هذه القوائم انتهيا الى أن الأفكار الأخلاقية عند الأطفال حتى سن التاسعة تكون عينية ومحدودة في حدود علاقتهم الشخصية ، وفي التاسعة أو العاشرة يبدأ طابع التعميم يظهر في هذه الأفكار، وبعد الحادية عشرة تصبح الأحكام الأخلاقية مزيجا من احكام الراشدين، وفي فترة المراهقة يتنبه الطفل الى ما يسميه الباحثان باسم " خطايا الروح" كالنفاق والأنانية، ويدل ادراك المراهق لهذا النوع الأخير من الخطايا على ارتقاء ملحوظ في القيم الاجتماعية.

وعن القيم الأخلاقية المشكلة لنسق القيم في مرحلة الطفولة بينت نتائج الدراسات أن هذه القيم هي الأمانة، الصدق، و احترام الآخرين و تقديم المساعدة لهم. وقد أشار " يونيس وفولبي" (Younnes & volbee) من أن الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة (الصفوف الرابع، الخامس والسادس) يرون أن القيم الدينية ذات أنها ذات أهمية في حياتهم.

وكذا دراسات كلا من " دنيس" و بويل ستيوارث " (Donis & p.stiworts) التي أقيمت على عينة من الأطفال، انتهت الى أن القيم الأخلاقية والدينية ذات أهمية في نسق قيم الأطفال. سواء في الطفولة المبكرة أم المتأخرة.

فيما يرى " روكيش" الى اهتمام الباحثين بدراسة ارتقاء القيم من منظور الحكم الأخلاقي وأن القيم الأخلاقية ما هي الا نوع واحد من القيم الوسيلية وهي أضيق من المفهوم العام للقيم". وهذا يعني حصر مفهوم القيم في القيم الأخلاقية أو الدينية فقط.

كما يرى كالمز (KALMEZ) أن هناك نوعا من الخلط بين ارتقاء القيم وارتقاء الأخلاق، فالقيم مفهوم شامل يتضمن كيفية ادراك الطفل للأشياء والموضوعات وكيفية اهتمامهم بها وتعاملهم معها عكس الأخلاق، فهي مفهوم محدد، يخبرنا بما يفعل الأفراد مع أشياء وموضوعات محددة في ظل ظروف خاصة أو نوعية (عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق، 117).

ويؤيد ذلك ما كشف عنه هوكس (HAWKES) في دراسته لأنماط الشخصية من منظور أعم وأشمل، على عينة من تلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة (الرابع، الخامس

والسادس) بأعمار ما بين 10-12 سنة باستخدام بطارية القيم الشخصية التي أعدها لهذا الغرض، وقد توصل الى أن : – هناك درجة عالية من التشابه في ترتيب النسق القيمي بين تلاميذ الصف الرابع والسادس، فتلاميذ الصف الرابع يرتبون القيم المتضمنة في المقياس كما يلي: الصداقة، الاثارة، الحياة الأسرية، الراحة أوالاسترخاء، التحسن الشخصي، الجمال، الخصومية، الحرية البدنية أوالجسمية، التحكم أوالسيطرة والاعتراف. أما تلاميذ الصف السادس فيرتبون قيمهم بهذا الشكل، الصداقة، تليها مباشرة الحياة الأسرية، ثم الاثارة،، التحسن الشخصي، الراحة والاسترخاء، الجمال، الخصوصية، والحرية البدنية، والتحكم أوالسيطرة والاعتراف.

–لاتوجد فروق في الترتيب بين الذكور والاناث (هاوكس واقبور(EGBERT) في عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق).

كما قام توبيي (TAUIBEE) باجراء مسح القيم لعينة من 120 طفلا في الصفين السادس والسابع (العمر ما بين 6 الى 8 سنوات)، يهدف معرفة القيم السائدة لديهم، وما المنطق القائم وراء اختيار الطفل لقيمه. وكان من أهم ما توصلت اليه هذه الدراسات من نتائج أن هناك اتفاقا بين الأطفال في هذا المدى العمري، على أن السعادة وقوة العلاقة بالآخرين والدين وتقبل السلطة، والتدعيم أو التشجيع هي أهم القيم التي يفضلونها، كما تبين كذلك أن هناك فروق بين الجنسين، وأن الأطفال في سن السادسة يحكمهم في اختيار قيمهم منطق العقاب، أكثر من أطفال سن السابعة أوالثامنة والذين يحكمهم منطق الوعي الاجتماعي بأهمية القيمة.

كما بينت سورنسين (SERNISSEN) أهمية قيمة الانجاز كقيمة مركزية في نسق قيم الأطفال في الفترة من 9 الى 14 سنة، ويرجع ذلك الى ما يلقاه الأبناء من تدعيم لهذه القيمة من جانب الأسرة.

لنستخلص في الأخير أن نسق القيم يختلف في مراحل نمو الطفل في هذه المرحلة فبعدما كان يتركز على الذات في مراحل الطفولة الأولى، أصبح في المرحلة الأخيرة من الطفولة يتجه نحو القيم التي تحقق المركز وتقبل المجتمع، كالنجاح والانجاز ... الخ ،التي تنبأ بدخول الطفل مرحلة أخرى مهمة في حياته وهي المراهقة.

2-3-3 مظاهر ارتقاء نسق القيم في مرحلة المراهقة:

أولى الدراسات التي تعرضت لمعرفة النسق القيمة لدى الأفراد في هذه المرحلة دراسة " كيولن ولي" (KULHEN & LEE). فقد اهتمت بتغير القيم لدى عينات من التلاميذ، تتراوح أعمارهم ما بين 12و18 سنة، وكان الاجراء المتبع هو تقديم مجموعة من الصفات لهم، على أن يقوموا بترتيبها حسب الأهمية لديهم، وتم التوصل الى أن الذكور ذووا 12 سنة كشفوا عن أهمية المرح والبهجة والشجاعة والصداقة والشعبية والمظهر الحسن، بينما أفصح الذكور ذووا 18 سنة عن أهمية الصداقة والشجاعة والمرح والشعبية.

وعبرت الاناث ذوات 12 سنة عن أهمية الصداقة، الشجاعة والشعبية. وغيرهن من سن 18 عن أهمية الشعبية والصداقة والشجاعة والعلاقات القوية مع الاخرين.

وهذا ما يبين لنا تقارب قيم الأفراد أثناء فترة سنوات المراهقة التي تميزها توجه نحو قيم الصداقة، الشجاعة، المرح، المظهر الحسن والشعبية وتوثيق العلاقة مع الآخرين.

وبينت دراسة سكوت وكوهن (SCOTT & KOHEN) عن نسق قيم الطلاب الثانويين الى أنهم يعطون أهمية لقيمة الانجاز بكل جوانبها، كالتحصيل الدراسي، والسعي نحو التفوق والعمل بجدية والميل الى أداء الأعمال الصعبة، كما كشفت كذلك عن ارتباط هذه القيمة بالمناخ الذي توفره الأسرة للأبناء.

في نفس الاتجاه تماما كشفت دراسة بتش وسكوبي (BEECH & SCHOEPPE) حول ارتقاء نسق القيم لتلاميذ من سن 11-13-15-17سنة على كنية مكونة من 739 مراهقا من الجنسين باستخدام مقياس " روكيش للقيم" وتوصلت الى أن هناك تشابه بين الأناث في مختلف السنوات، كذلك بين الذكور في ترتيب بعض القيم، فقد حظيت قيم الحرية والسلام العالمي، والأمانة والحب بأهمية كبيرة بين الجنسين أما القيم التي كان الاهتمام ضئيلا بها لدى الجنسين فهي النجاة والخلود في الحياة الآخرة، والمنطقية والتخيلية وأرجع الباحثان ذلك الى نظام التعليم المتبع في المدارس الذي لا يشجع على الابتكار واستخدام المنطق والخيال.

وأن هناك تغيرات في الأنساق القيمية، فعند الذكور تتزايد أهمية القيم الغائية كالحكمة وتقدير الذات والانجاز، وتتزايد أهمية القيم الوسيلية كالمسؤولية والطموح، وتتضاءل أهمية بعض القيم الغائية كالسلام العالمي والجمال والأمن الأسري وتتناقص أهمية التسامح والمساعدة والطاعة كقيم وسيلية مع زيادة العمر. وبالنسبة للبنات فتتزايد القيم الغائية كالانجاز والمساواة والتناسق الداخلي وتقدير الذات والاعتراف الاجتماعي، كما تتزايد أهمية الطموح وسعه ألأفق والاستقلال والمسؤولية كقيم وسيلية في مقابل ذلك تقل أهمية قيمة الحياة المريحة والحياة المثيرة والسعادة والمرح أوالبهجة، كلما تزايد العمر، وفسر الباحثان التغيرات في نسق قيم المراهقين في ضوء الخصائص الارتقائية لأفراد كل مرحلة عمرية.

وفي نفس السياق كانت دراسة ماكرنان ورسل (MCKERNON & RUSSEL) باستخدام نفس الأداة، تبين لهما أن المراهقين يعطون أهمية كبيرة لقيم السلام العالمي والحرية والسعادة (كقيم غائية) ولقيم كالأمانة والنظافة والحب (كقيم وسيلية)، في حين تقل أهمية قيمتي الأمن القومي والنجاة والخلود في الحياة الأخرة (كقيم غائية)، وقيم المنطقية والتخيلية والعقلانية (كقيم وسيلية).

و قد كشفت " فايزة يوسف عبد المجيد في دراسة لنيل شهادة الدكتوراه في مصر، لمعرفة البناء العالمي للقيم لدى عينة من المراهقين والمراهقات عن وجود أربعة عوامل لدى الذكور وهي:

1- العمل و الصداقة، ووسائل لتحقيق منافع شخصية

2- العمل والسعي لتحسين الحال غاية في ذاته.

3-حرية الرأي في مقابل القناعة وعدم المخاطرة.

4-الحرمان من المتع العاجلة طمعا في متع آجلة.

وكشفت عن وجود عاملين تنتظم في اطارها الاناث وهما.

1- العمل والطموح لغايات بعيدة في تقدير حرية الرأي.

2-العمل كوسيلة، عدم محاولة تعديل أراء الأخرين وسلوكهم.

وفي نفس السياق كشفت دراسة فلوريان (FLORIANES) في المجتمع الاسرائيلي عن انتظام القيم لدى المراهقين حول أربعة عوامل رئيسي، و أن الاناث أكثر اهتماما من الذكور بالقيم المرتبطة بالتوجه نحو الأخرين، في حين يهتم الذكور بالقيم التي تتعلق الكفاءة الانتاجية والجسمية، وأرجع ذلك الباحث الى الدور الجنسي لكلا منهما، حيث تظهر الاناث قدرا أكبر من الاهتمام بالمشاكل الشخصية والعائلية، في حين يهتم الذكور بالمشاكل المادية.

لنستخلص أن نسق القيم كما كشفت عنه مختلف هذه الدراسات وفي مختلف عينات لمجتمعات متباينة تبين أن مرحلة المراهقة مرحلة هامة في حياة

الفرد، يميزها نسق قيمي يميل إلى الإلتقاء على اهم القيم المميزة للنمو المرحلي كقيم العمل،الإستقلالية و التفرد، الإعتراف الإجتماعي،النشاط الإجتماعي...إلى غيرها من القيم التي تتبأبدخول الفرد مرحلة أخرى يحقق فيها كيانة وهي مرحلة الرشد(الشباب).

3.3.3- إرتقاء نسق القيم في مرحلة الشباب و الرشد:

من الدراسات التي تعرضت للإرتقاء نسق القيم،إبتداء من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الشيخوخة،دراسة زائدة" لملتون روكيش (M.Rokaech)،تمتد سن أفراد العينة من(11 إلى70 سنة) قسمها إلى ثلاثة مجموعات:

- الأولى: متكونة من 752 طالبا وطالبة ثانوي بمدينة نيويورك.
- الثانية: متكونة من 298 طالبا وطالبة جامعية بولاية ميتشيقان(العمرمابين18 إلى21 سنة).
- الثالثة: متكونة من 1409 فردا تتراوح أعمارهم مابين 21 و70 سنة.

إعتمد في دراسته هذه على مقياس القيم القيم الذي أعده لهذا الغرض ليصل لمعرفة النسق القيمي لدى الأفراد في هذه المراحل العمرية المختلفة.

أوضحت الدراسة أن هناك تغيرا مستمرا في نسق القيم يمتد من المراهقة المبكرة إلى غاية سنوات متقدمة من العمر.

و أن هذا التغير يكون في شكل أنماط إرتقائية(Develp - pmental - Patterrns) مختلفة،بلغ عددها14 نمطا إرتقانيا ومنها ما يأتي:

<u>*1- النمط الإرتقائي الأول*</u>: يدور حول قيم تحقيق الذات، وهي قيم تميز أهمية فترة المراهقة والرشد، و تقل أهميتها عند الكبار، ما عدا قيمة الحكمة التي تظل ذات أهمية لدى كبار السن.

<u>*2- النمط الارتقائي الثاني*</u>: و يتضمن القيم الشخصية (كالتخيلية . [illegible]...) و هي قيم تزداد أهمية في بداية الرشد (في سنوات الدراسة الجامعية) ثم تنخفض أهميتها لاحقا.

3- النمط الارتقائي الثالث: يتضمن قيم الجمال، الصداقة،... تزداد أهميتها في فترة

المراهقة المبكرة ثم تنخفض.

4-النمط الارتقائي الرابع: و يتمثل في قيم الطاعة، وهي أقل القيم أهمية في نسق القيم.

5-النمط الارتقائي الخامس: و يشتمل على قيمتي الحياة المثيرة والسعادةالتي تزداد أهميتها في مرحلة المراهقة المبكرة ثم تقل أهمية.

6-النمط الارتقائي السادس: ويشتمل على قيمة الحب، والتي تحتل الترتيب الثاني في مدرج القيم بين الأفراد في عمر 11سنة، وتأخذ رقم 14 لدى الأفراد في سن السبعين.

7-النمط الارتقائي السابع: و يتضمن قيم السلام العالمي، الأمن الأسري، و الكفاءة، تتساوى أهميتها لدى الأفراد في جميع المراحل العمرية، ماعدا قيمة الأمن الأسري التي ينخفض أهميتها في فترة المراهقة المتأخرة.

8-النمط الارتقائي الثامن: و يتضمن قيم الحياة المريحة والتسامح والمساعدة و تزداد أهميتها تدريجيا في السنوات التالية للمراهقة.

9-النمط الارتقائي التاسع: و يتضمن قيمتي المساواة و الاستقلال، و تتزايد أهميتها في فترة المراهقة و تقل في سنوات الرشد، ثم تزداد أهميتها في فترة الستينيات...

10- النمط الارتقائي العاشر: ويتضمن قيم الحرية، السعادة، والاعتراف الاجتماعي والشجاعة والأمانة وتقدير الذات وهي القيم الأكثر ثبات عبر مراحل العمر.

ان أهم ما تتميز به هذه الدراسة أنها قدمت لنا صورة عن شكل نسق القيم في مراحل عمرية مختلفة، وكيفية تغييره عبر كل هذه المراحل و ليس في فترة المراهقة فقط ما تواخذ عليه، هو مقارنتها بين مراحل أعمار مختلفة لعينات مختلفة في الموطن والاقامة، وحتى المستوى الاجتماعي والاقتصادي ولهذه العوامل أهميتها في التأثير على بنى نسق قيمي دون آخر (عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق).

و في نفس السياق توصل فيذر (FEATHER) في دراسة للأنساق القيمية في الفترة العمرية ما بين (14 حتى الرشد) باعتماد مقياس روكيش كأداة للبحث وقد توصل الى أن هناك زيادة في أهمية بعض القيم مع زيادة العمر، كقيمة الأمن الأسري وتقدير الذات والنظافة... وتتناقص أهمية بعض القيم كالحياة المنيرة، الحرية، التخبئية،...الخ.

* دراسة أخرى أجراها كل من جابر عبد الحميد وسليمان الشيخ عن تفسير القيم في المجتمع العراقي على عينات متكونة من اربع مستويات عمرية : 1الصف الثاني الاعدادي (15سنة) – عينة الصف الثالث ثانوي (18 سنة) –عينة طلبة الصف الثاني جامعي (السن بين 18-22سنة) – عينة طلبة الصف الرابع الجامعي (السن بين 24-20سنة) وتم الاعتماد على بطارية برنس (R.PRINCE) للقيم الفارقة كأداة للبحث، وتوصلا الى النتائج التالية:

1-وجود تغير في القيم بين طلبة الصف الثالث ثانوي، طلبة الصف الرابع جامعي، فالطلاب في المرحلة الجامعية أكثر اهتماما بالقيم العصرية، كالصداقة و مسايرة الأخرين، أما طلاب المرحلة الثانوية فيهتمون بالقيم التقليدية كالاستقلال، الأخلاق، النجاح في العمل.

2-طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والجامعية أكثر ميلا لقبول قيم استقلال الذات من طلاب المرحلة الاعدادية.

3-معظم التغير في القيم يحدث في نهاية المرحلة الثانوية وأوائل المرحلة الجامعية وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة ليهمان و آخرون (LEHMAN AND AL) التي اوضحت ان معظم التغير في القيم يحدث في الفترة ما بين الصف الثالث الثانوي و الصف الثاني من التعليم الجامعي.

*وقد اعتمد بعض الباحثين مقياس "ألبورت وفيرنون ولندزي" (VERNON &LINDZEY & ALLPORT) في دراسات طولية تتبعيه أو مقارنة لمعرفة النسق القيمي و تغيراته لدى عينات من الطلبة الجامعيين من هذه الدراسات و البحوث ما يلي:

1-دراسة " هوج وبندر " (HOFE & BENDER) قام بدراسة طولية لعينات من طلبة جامعيين، ثم تتبعهم بعد تخرجهم بتسعة وعشرين سنة، أين اكتشف تزايد القيم الدينية والجمالية والإجتماعية بتزايد العمر.

2- دراسة (هانتيلي ودافيز) (HUNTLEY & DAVIS)، أجريت على عينة مكونة من 432 طالبا جامعيا، ثم تتبعهم بعد تخرجهم بحوالي 25سنة، وكان من أهم نتائجها، أن هناك

تغيرا في البناء القيمي يحدث بتغير العمر و بالتغيرات الاجتماعية والتارخية، وهو ما أطلق على كل من " هوج وبندر " بنموذج دائرة الحياة" (LIFE CYCLE MODEL) (عبد اللطيف محمد خليفة ، مرجع سابق)

3- دراسة " عطية محمود هنا" وهي دراسة حضارية مقارنة اعتمدت على عينات من الجمهورية العربية المتحدة وعينة من المجتمع الأمريكي / قسمت لأربع مجموعات : مجموعتين من الذكور: 1-مجموعة من طلبة الجامعات بالجمهورية وعددها 116طالبا، 2-مجموعة من طلبة الجامعات الأمريكية وعددها 851.

-ومجموعتين من الاناث: 1-مجموعة من طالبات جامعات الجمهورية وعددها 140طالبة . 2- مجموعة من طالبات الجامعات الأمريكية وعددها 965 طالبة بالاعتماد اختبار ألبورت وزملائه كأداة لكشف النسق القيمي لديهم.

وقد توصل الى مجموعة من النتائج وهي كما يلي:

أ- اهتمام الأمريكين بالقيمتين الجمالية والدينية أكثر من اهتمام العرب، الذين تفوقوا في القيمة الاجتماعية، وأرجع الباحث ذلك لاهتمام الطلاب العرب بالمشكلات الاجتماعية وبالتطور الاجتماعي لتجاوز التخلف ورواسب الاستعمار.

ب-تفوق الطالبات العربيات بصورة عامة في القيم الدينية وفي القيمة النظرية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، تفوقا ذا دلالة احصائية.

ج-في حين تفوقت الطالبات الأمريكيات في القيمة الجمالية الدينية تفوقا ذا دلالة احصائية.

د- اختلاف الأنساق القيمية لدى الطلبة الأمريكين، أرجعه الباحث لتعرض الطلبة لأنماط ومقررات تعليمية مختلفة، فأمام كل فرع أنواع من المقررات عكس الأنساق القيمية للطلبة العرب التي تتميز بالتشابه وهذا راجع للنمط التعليمي الموحد عبر كل المراحل الدراسية (لويس كامل مليكة ، 1965).

4-دراسة عبد الحفيظ مقدم حول معرفة النسق القيمي لدى الطلبة الجامعيين في جامعة الجزائر للعلوم الاجتماعية، وهي عبارة عن بحث مسحي لقيم 50 طالبا من السنة الأولى في معهد علم الاجتماع، التاريخ، علم النفس والفلسفة، وقد توصل الباحث الى

النتائج التالية:

أ- تتركز القيمة النظرية في المرتبة الأولى من القيم الستة وأرجع الباحث ذلك الى اختيار الطلبة للدراسات النظرية باعتبارها أحسن منزلة من الدراسات العلمية.

ب- تاتي القيمة الاجتماعية في المرتبة الثانية من حيث التفضيل وذلك راجع لاهتمام الطلبة بالمشكلات الاجتماعية الموروثة عن الاستعمار ويهدف لتخليص المجتمع منها.

ج-تأتي القيمية الدينية في المرتبة الثالثة، متبوعة بالقيم الأخرى .

د- تفوق الطلبة على الطالبات في ترتيب القيم تفوقا طفيفا في القيم النظرية، السياسية والدينية.

ه- تفوق الطالبات على الطلبة في القيم الجمالية والاجتماعية لكون البنات أكثر اهتمامات بكل ما يتعلق بالتناسق والشكل والجمال..الخ

و- هناك تقارب ملحوظ في القيم لدى الطلبة والطالبات ويرجعه الباحث لتعرضهم لنمط واحد من التربية و لتعليم من الابتدائي للثانوي وكذلك لأنهم ينحدرون من طبقات اجتماعية متقاربة.

*وفي دراسة تتبعية لمحمد كاظم ابراهيم، والتي دامت خمس سنوات، تتبع من خلالها الباحث الطلبة الذين يتوافدون على السنة الأولى في الجامعة، فاقترح مجموعة من القيم حاول التعرف على ترتيبها، من سنة 1957 الى 1962 فلاحظ ما يلي:

1- *قيمةالتدين*: هذه القيمة احتلت المرتبة الأولى في القيم الأخلاقية لعينة 1961 والمرتبة الثانية لعينة 1958 بالاضافة الى عدم وجود فروق بين الاناث والذكور في تبني هذه القيمة. والتبرير الذي قدمه هو أن ظروف المجتمع أتاحت مزيدا من استقرار القيمة الدينية عند الذكور في الوقت الذي اختلفت فيه تأثير هذه الظروف على الاناث، حيث أن سرعةتطورفي المرحلة التاريخية تلك تختلف بين الجنسين.

2- *قيمة العدالة*: انخفاظ تقديرها عند الاناث للتقدم الذي أحرزته المرأة .

3- *الصدق*: تقديره لم يتغير خلال خمسة سنوات.

4- *الأخلاق*: لم يتغير تقديرها كذلك للتقارب في الوازع الأخلاقي سواء عند الذكور

أو الاناث.

5- *التقاليد*: كان تقدير الاناث لها يفوق الذكور خلال خمسة سنوات.

6- *الكرم*: كانت تمثل نسبة أكبر عند الاناث في السنوات الأولى ثم اقترب تقدير كلا الجنسين لهذه القيمة.

7- *العطف*: لم تتعرض لتأثير التطور الاجتماعي لأنها مرتبطة بحاجة الانسان اليها، و ضرورتها لأي مجتمع في ظروفه المختلفة.

8- حب *الأسرة*: هناك اقترب في التقدير بين الذكور والاناث لهذه القيمة (محمد كاظم ابراهيم، 1962،99-108).

*وفي دراسة أخرى مقارنة بين أنساق القيم لدى مجموعتين من طلاب الجامعة في كل من مصر و الكويت، قام بها مصري عبد الحميد حنورتكشفت عن وجود عامل عام مشترك لقيم الشباب العربي سماه بالنسق العام لقيم الشباب العربي، وهو عامل القيم الخلقية الايجابية كالصدق والأمانة والمسؤولية واحترام الذات . أما العامل الثاني فيتعلق بنسق قيم النجاح والانجاز والتوافق. والعامل الثالث والأخير يشيرالى ماسماه بنسق قيم المغامرة الواعية و يذكر فيه كلا من القيم المتعلقة بالمعرفة، التطلع وحب الاستكشاف، والعمل والاصلاح . (حنورة مصري عبد الحميد ، 1980،149-164).

هذه مجموعة من البحوث والدراسات التي تناولت موضوع ارتقاء ونمو القيم عبر مراحل نمو الفرد المختلفة ومايلاحظ خلال عرضنا لها ما يلي:

1- أن الدراسات والبحوث التي تناولت نمو القيم في مرحلة الطفولة أغلبها ربطها بموضوع القيم الأخلاقية، وهي نظرة ضيقة جدا للقيم لأنها أوسع و تتضمن بداخلها ما يسمى بالقيم الأخلاقية.

2- بالنسبة للدراسات التي تناولت مرحلتي المراهقة والرشد، فقد بينت أن نسق القيم لدى المراهق و الراشد ينتظم حول بعدين هامين:

1- نسق التوجه نحو الاستقلال، ويرتبط بقيم الانجاز، السعي، التفوق، التفرد أو الخصوصية.

2-البعد الثاني و هو نسق التوجه الاجتماعي، الثقافي: يرتبط بالمهارات الاجتماعية والتفاعل بين الأشخاص ، الصدق، الأمانة والتدين.
- كما كشفت هذه الدراسات عن اهم المتغبرات كالجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي وكذا الدين في تأثيرها على نمو وارتقاء القيم.
- كما أن مسار ارتقاء نسق القيم ينطلق من البساطة الى التعقيد ومن العيانية الى التجريد وكذلك من الخصوصية نحو العمومية شأنه شأن القدرات العقلية والفكرية لدى الانسان .

وما تؤاخذ عليه هذه الدراسات والبحوث أنها تناولت القيم بالدراسة من خلال مسمياتها العريضة و قياسها من خلال التصريح المباشر بها. واعتمدت على مجرد ترتيب الأفراد لقائمة تتضمن مجموعة من القيم. وهو اجراء حسب راي عبد النطيف محمد خليفة (مرجع سابق)غير دقيق لابراز الفروق بين الأفراد. ويشير كذلك الى خطأ في الخلط بين مفهوم مدرج القيم وبين مفهوم نسق القيم، فالأول يشير الى ترتيب الشخص لقيمه حسب أهميتها بالنسبة له، أما الثاني فيقصد به التنظيم أو البناء العام لقيم الفرد، وعلاقة كل منهما بالأخرى.

* كما أنها لم تراع عند قياسها للقيم تأثير عامل الجاذبية الاجتماعية فالقيم، كلها مرغوبة ومفضلة لدى معظم الأفراد، فهي بقدر ما تتسم بالشمولية والعمومية هي كذلك ذاتية وخاصة.

* بالاضافة الى عدم تناولها بالدراسة للمظاهر النوعية للقيم الأبعاد التي تنتظمها والتغيرات التي تطرأ عليها.

ما يلاحظ كذلك بعد عرض هذه المجموعة من الدراسات والبحوث، خاصة بعد مرحلتي الطفولة والمراهقة غياب البحوث العربية في هذا الميدان، ما عدا القليل من الدراسات التي تعرضت لموضوع القيم الأخلاقية وهذا بغرض الكشف عنها سواء في المحتويات والمناهج الدراسية او لدى الأفراد أو دور بعض المؤسسات في التنشئة الاجتماعية. أما في موضوع ارتقاء ونمو القيم فلم نصادف خلال بحثنا الا على دراسة عبد النطيف محمد خليفة في دراسته النفسية حول ارتقاء القيم لدى أفراد المراحل

العمرية الثلاث: الطفولة المتأخرة، والمراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة، قام بتطبيق مقياس للقيم أعده خصيصا لذلك.

وقد كشفت نتائج التحليلات التي قام بها بعد ربطها بنتائج عدة دراسات وبحوث عن عوامل ارتقاء نسق القيم وعن مظاهر ارتقائه.

4-3- عوامل ومظاهـــر ارتقـــاء نسق القيـــم:

في عملية تحديد عوامل ومظاهر ارتقاء نسق القيم لدى الفردخلال مراحل نموه من الطفولة الى الرشد يعود الى نتائج الدراسة التي قـام بهـا عبـد الطيـف محمـد خليفـة حـول ارتقاء القيم(1992،186.175) والتي كشفت عن ثلاثة عوامل هامة وهي:

1-النسـق القيمـي العـام: فهوأقـوى بـروزا ووضوحـا فـي مرحلتـي المراهقـة (المبكـرة والمتأخرة) عنه في مرحلة الطفولة، فنسق القيم لدى الفـرد يتجـه نحـو مزيـد مـن التكـامل والعمومية عبر مراحل العمر. وقد استند الى نتـائج دراسـات سـابقة اشـارت الـى أنـه فـي المراحل العمرية المبكرة (الطفولة) تتسم القيم بالبساطة والعيانية، ومـع نمـو الفـرد تصبـح هذه القيم أكثر تعقيدا وتركيبا، فتزداد درجة تداخلها وتفاعلها في المواقف الاجتماعية التـي يواجهما، فتدريجا ومن خلال تراكم الخبرات وعمليات النضج يمكن الفرد الربط بين قيمـه ووضعها في اطار عام أونسـق منظـم، تمثـل كـل قيمـة وزنـا نسـبيا معينـا حسـب أهميتـها بالنسبة له.

2-التوجه نحو الاستقلال والتفرد مقابل التوجه نحو الآخرين والتفاعل معهم: تزداد اهمية هذا العامل في مرحلتي المراهقة عن مرحلة الطفولـة رغـم أنـه مشـترك بيـن الأفـراد فـي المراحل العمرية الثلاث.

ويتفق هذا مع ما توصل اليـه فلوريـان (FLORIAN) من أن البنـاء العـاملي لقيـم المراهقين تنتظم حول أربعـة عوامـل رئيسـية . كـان أهمهـا عـامل التوجـه نحـو الآخـرين وتقديم المساعدة لهم، وعامل القيم المرتبطة بالاستقلال الشخصي.فمعظم الدراسـات تشـير الـى أن الرغبـة فـي الاسـتقلال الشـخصي وتكويـن جماعـات الأصدقـاء تبـدأ فـي الظهـور التدريجي خلال مرحلة الطفولة، ثم تتزايد هذه الرغبة فتصل الى أقصى درجة ممكنة فـي مرحلة المراهقة.

فالارتقاء الاجتماعي للمراهق يمضي في اتجاهين أحدهما نحو قطب الفردية والاخـر نحـو قطب الاجتماعية وما يتيحه من تجارب التعاطـف والمساعدة المتبادلة والتضحية في سـبيل الصديق.

3- التوجه الأخلاقي: ويشتمل على القيم الأخلاقية كالصدق والأمانة، وقد تميزت به مرحلة الطفولة المتأخرة دون المراحل ،

العمرية الأخرى، وهذا يعكس أهمية هذه القيم لدى الطفل وامكانية تميزهم بالقيم الأخلاقية والاجتماعية ترجع أهميتها الى أنها أكثر جاذبية بالنسبة لهم، فبمكنهم من خلالها الحصول على اعجاب الآخرين وتقدير الأخرين وكسب ثقتهم، كما أنها تتسم بكثير من البساطة والمباشرة، وتشتمل غالبا على شكل من أشكال السلوك ولاتشير الى غاية من غايات الوجود.

ويعتبر الباحث عامل القيم الأخلاقية عامل خاص يظهر في مرحلة الطفولة المتأخرة، والى جانب العاملين الرئيسيين المذكورين سابقا يصنف عاملا أخر وهو عدم وجود فروق في البناء العاملي للقيم بين الذكور والاناث داخل كل مرحلة عمرية من المراحل الثلاث المذكورة.

كما أن لكل منها مظاهر نمو خاصة بها.

مظاهر ارتقاء نسق القيم: خلال عملية ارتقاء القيمة ونموها لدى الأفراد، تتعرض لصور شتى من التغير ومظاهر خاصة تطرأ عليها من مرحلة الطفولة المتأخرة الى المراهقة وهي:

1-التشابه بين أفراد المراحل العمرية الثلاث (الطفولة المتأخرة، المراهقة المبكرة وفي المراهقة المتأخرة). في ظهور عامل " الانجاز في اطار الالتزام بالقيم الأخلاقية، تتحدد في الرغبة في المزيد من المعرفة والتحصيل والتفوق، وأداء الواجبات، المثابرة في بذل الجهد والتفاني في حل المشكلات. وقد بينت دراسة فيذر (Feather) من وجود عامل التوجه نحو الانجاز وتأكيد الذات في ظل مراعاة مشاعر الآخرين والالتزام بالقيم الأخلاقية.

ويشير كذلك الى دراسة روكيش (Rakeach) حول البناء القيمي في مرحلتي المراهقة والرشد، التي أوضحت ظهور عامل للكفاءة الشخصية المرتبط بالقيم الأخلاقية والدينية، عبر المراحل العمرية المختلفة.

2-أوجه الاختلاف بين العمرية الثلاث: أوضحت نتائج الدراسة أن:

I- هناك تناقص في عدد العوامل المستخلصة مع تزايد العمر، لأن ارتقاء نسق القيم يتجه غالبا نحو المزيد من التكامل والتداخل عبر العمر، فقد تميزت مرحلة المراهقة (المبكرة أو المتأخرة) عن مرحلة الطفولة بظهور عامل عام للنسق القيمي يستوجب معظم المظاهر الفرعية للقيم (الانجاز، المساواة، الصدق...) وتشمل هذه النتيجة على عدد من الدلالات والمعاني الهامة:

أ-فهي تتسق مع حقائق النمو والارتقاء عموما والتي تشير الى أن ارتقاء الوظائف وأشكال السلوك يتجه غالبا في اتجاه مزيد من التمايز والتداخل، فنمو الفرد يتجه من وظائف غير متمايزة الى وظائف أكثر تحددا وتمايزا، لتدخل هذه الوظائف المتمايزة مع غيرها من جوانب السلوك مكونة وحدات جديدة. فالقيم التي يتم تعلمها تنتظم في نسق يقوم على منطق الأولويات، وارتقاؤه مرتبط بعدد من المتغيرات كالعمر، البناء البيولوجي، الظروف الحضارية والثقافية...

ب-كلما تزايد عمر الفرد، تزايدت عدد القيم التي يشتمل عليها هذا الحيز او المجال القيمي العام.

ج-كلما نما الفرد وتزايدت معارفه وخبراته. كانت قيمه اكثر تجريدا وانتظاما أوبنهايم (Oppenheim).

II-ظهور عامل السعي نحو الانجاز من خلال التعاون مع الأصدقاء، ويشير ذلك لوجود تغير في أنماط القيم التي يتبناها الفرد عبر المراحل العمرية المختلفة وذلك من خلال اعادة توزيع الفرد لهذه القيم وتقديره لها في ضوء ما تمثله من أهمية بالنسبة له. فتمثل قيمة الانجاز أهمية كبيرة في المراحل الثلاث الا أنها مرتبطة بالتعاون مع الأصدقاء في فترة الطفولة. وبالتفرد والاستقلال في فترة المراهقة...فالطفل لا يمكنه الانجاز دون الاعتماد على مساعدة غيره ومع النمو يعتمد على نفسه أكثر.

III-ظهور عامل " الاقتداء بالنماذج المثالية من الأشخاص" في مرحلة الطفولة المتأخرة عن المرحلة العمرية التالية لها، ويعكس هذا العامل دور المحاكاة في تعلم الطفل

للقيم والمعايير الاجتماعية، فاختياره للشخص القدوة لا يتم عشوائيا، ولكنه يختار النموذج الملائم الذي يساعده على حل مشكلاته وقد كشفت عدة دراسات من أن الدافع الى الاقتداء بالآخرين في المراحل العمرية المبكرة يتمثل في الحصول على المكافأة المباشرة، والتقدير أو الثناء من قبل الآخرين.

VI- تميز مرحلة الطفولة بظهور عامل التوجه نحو الاستقلال مع الالتزام بالقيم الأخلاقية. في حين تميزت مرحلتا المراهقة، سواء المبكرة أم المتأخرة بظهور عامل التوجه نحو الاستقلال مقابل التوجه نحو الآخرين واقامة علاقة معهم.

3- المقارنة بين الذكور والاناث في كل مرحلة من المراحل العمرية الثلاث:

I- تتسم عوامل الذكور عن الاناث خاصة في مرحلتي المراهقة بأنها أكثر عمومية وشمولية من عوامل الاناث، وأرجع هذا الاختلاف لاحتمالين:

أ-اختلاف طبيعة النسق القيمي لدى الجنسين، والأبعاد التي ينتظم حولها فهو اكثرتفصيلا لدى الاناث.

ب-نمو القيم وارتقائها يسير بمعدلات تختلف من جنس لآخر.

II- تميزت الاناث عن الذكور في المراحل العمرية الثلاث بظهور عامل " التوجه الديني".

III- الذكور أكثر توجها نحو الاستقلال والتفرد، في حين أن الاناث أكثر توجها نحو التفاعل مع الأصدقاء، خاصة في مرحلة المراهقة.

* فتشير معظم الدراسات التي أجريت في هذا المجال الى أهمية التوجه الاستقلالي لدى الذكور، مقابل التوجه نحو القيم الاجتماعية لدى الاناث. فهناك اهتمام من جانب الاناث منذ طفولتهن بالأشخاص الآخرين وحاجاتهن الشديدة الى تكوين علاقات حميمة، ورغبتهن في السلوك وفق محددات الجاذبية الاجتماعية، والى مجاراة الأعراف الاجتماعية.

وهذا راجع لتأثير البيئة وظروف التنشئة الاجتماعية ولأساليب التربية المتعلقة بالفلسفة الاجتماعية لكل مجتمع.

3.4.تغيير القيم:

ان القيم كما تتعرض لظاهرة النمو والارتقاء بفعل عوامل فطرية ومكتسبة فهي كذلك تتعرض لظاهرة التغير. فالقيم بكونها التمثيل النفسي في داخل الفرد لأثار المجتمع والثقافة، فهو دائما يسعى الى حالة من التوازن والانسجام.

ويعتبر الفرد في مرحلة المراهقة والشباب في أحوج ما يكون الى قيم تعمل على تدعيم تصوره حول ذاته في علاقته بمن يحيطون به. لذلك كان التناقض (Contradiction) بين قيم الفرد وتصوره لذاته يمكن احداثه عن طريق تغيير القيم الأقل مركزية. "ويبدو ان تطور القيم وتغيرها ناجم جزئيا عن تأثر الفرد بمعايير جماعته المرجعية(Reference group) وقيمها، سواءا كانت جماعة الصف أو المدرسة أو الجامعة أو اللعب أو النادي أو المهنة...الخ" (عبد المجيد نشواتي،483.1987). فالجماعة التي ينتمي اليها المراهق تعدد دورا هاما في تزويد الفرد باتجاهات ومبادئ عامة للسلوك، لتحديد قيمه.

وقد بينت بعض الدراسات (Bower, 1964) أن التزام الفرد بقيم أقرانه يزداد بازدياد طول الفترة الزمانية التي يقضيها معهم، ويقل انحرافه عن قيم الجماعة.

وتفيد دراسات أخرى أن القيم الأخلاقية والاجتماعية، كما تتجسد في السلوك الايثاري والتعاطف، تتاثر بسلوك الأخرين (وليس بأقرانهم أو معلميهم) إنه تحت القبول والنبذ، وقابلية التأثر بالذنب، وكذا معايير المسؤولية ومستوى المهارات المعرفية والاجتماعية. (Rushton,1976)، (Bondura.1977,Byan.1977)، (ع/المجيد نشواتي، 1987).

ان كل هذه العوامل جميعها تبين تأثير الخبرات السابقة في قيم الفرد لأن استراتيجيات تقديره لهذه العوامل، وما يمكن أن ينجم عنها من أثار، تحدد بشكل كبير نسقه القيمي والأخلاقي.

ويشير علماء النفس، الى ان فترة المراهقة يمر عبرها الفرد بحالة من ارتباك خلقي وكذا تطرف سياسي، وتغير في القيم، وقبول للقيم الدينية والشك فيها ورفضها. لكن هذا لا يحدث إلا لدى نسبة قليلة بسيطة من المراهقين، أما الأغلبية السابقة تظل محتفظة

بالاتجاهات الدينية التي يعتنقها الوالدان، ويعتنقون مبادئ تشبه مبادئ الوالدين في الفلسفات السياسية والأخلاق والجنس .." (محمود أبو النيل، 420.1978)

وان عملية تغير الاتجاهات والقيم تعبر عن حالة اللاتكيف، وذلك بعد فترات زمنية من تعرض الفرد لمواقف الفشل والاحباط، أوبعد الضغوط الشديدة التي يقع فيها الأفراد تحت ظروف عصيبة كالاحتيال، أو الاعتقال، او عمليات غسل المخ، (كما يتعرض لها علماء النفس الاجتماعي).

فبعد أن يجد الفرد تعارضا بين قيمه والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية الجديدة، فيشير (محمود أبو النيل، 465.1978) الى أن الفرد اذا أدرك عدم تناسب اتجاهاته مع قيمه، فعند ذلك يكون التغير في الاتجاه مهما"

ويبين كارلسون (Carlson,1956) أن الاتجاهات السلبية نحو الأقليات يمكن تعديلها، وذلك بشرح وتوضيح أهمية الاتجاهات الايجابية السليمة نحو هذه الأقليات، لأن مثل هذه الاتجاهات تعكس القيم الأمريكية كالحرية والديمقراطية. وهوأسلوب معتمد في تغيير القيم السلبية داخل المجتمع وذلك بتغيير الاتجاهات التي يؤمن بها الأفراد.

ولابد من الاشارة الى أن التغير النسبي الذي تتميز به القيم ومرتبط بتغيرحاجيات ومواقف الفرد والشخصية والاجتماعية يجعل نسقه القيمي مرنا نوعا ما، لارتباطه بعوامل كالخبرة والتعلم والتفاعل بين الفرد وبيئته، ويؤكد بعد ذلك (عبد الرزاق جبلي،133.1984) " ان ثبات القيم نسبي، فلو كانت القيم دائمة، دوما مطلقا لأصبح التغير على المستويين الاجتماعي والشخصي مستحيلا"

وهناك نوع من التغير، على مستوى نسق قيم الفرد، فوجود الفرد أمام مواقف وضغوطات معينة، تدفعه الى تغيير مراتب قيم على حساب أخرى، فتساعده على التكيف واعادة التوازن الى شخصيته، وهذا ليس بانفصام فيها، بل تغيير طبيعي وسيكولوجي هام.

فالقيم من الناحية السيكولوجية "لا تتخذ مرتبة ثابتة، جامدة، لا تتغير، بل ترتفع وتنخفض، تعلو وتهبط، وتتبادل المراتب والدرجات فيما بينها تبعا لظروف الفرد وأحواله

ورغباتـه واهتماماتـــه مـــن حيـــث قوتهـــا والحاحهـــا وســـهولة أو صعوبـــة تحقيقهـــا (فوزية دياب،19،1980).

وإذا كان الاتفاق لدى معظم الباحثين أن عملية تغير القيم، والتغير على مستوى الأنساق القيمية كائن، فانها ليست سهلة وبسيطة، والتالي فهي تتم وفق اليات وأساليب سيكولوجية محكمة.

ففي مرحلة المراهقة يأخذ المراهق في فحص المبادئ والمثل الأخلاقية والمعتقدات الدينية، التي سبق وأن تقبلها على علاتها. ففي هذه المرحلة يبحث في الاجابات الخالية من التناقض في هذه المسائل وغيرها، سواءا عند أساتذته، او محيطه المدرسي الواسع، أو عند والديه وجماعة رفاقه. كما تعمل وسائل الاعلام من التلفزيون والسينما والصحف المختلفة على توضيح بعض القيم والاتجاهات المرتبطة بها، وكل هذه الوسائل تعتمد أسلوبي القدوة والاقناع بهدف التغيير، وتستهدف هذا التغيير لأسباب تربوية أحيانا، أو اجتماعية، أو سياسية، أو اقتصادية.

ويتم الاشارة الى أسلوب اخر، الذي قد تعتمده مؤسسات وادارات معينة بهدف خلق قيم جديدة لدى أفرادها، وهو تحويل اهتماماتهم بأسلوب التوعية والاقناع بالحجة نحو القيم المراد غرسها لديهم.

وتبقى هذه المرونة في التغير بانخفاض وارتفاع بعض القيم، وتبادل المراتب والدرجات، او التغير الكلي في بعض القيم، الذي يجب أن يتصل اتصالا وثيقا بالتربية وبالفلسفة الاجتماعية التي تحدد الثابت والمتغير في كثير من الأحيان وهذا بغرض ضمان انسجام واتحاد أفرادها في كثير من المسائل. ولابد من توضيح مجموعة من العلاقات التي تقوم عليها القيم وهذا بهدف التثبيت الايجابي أوحتى التعديل والتغير الايجابيين، بالتدخل في الوقت المناسب وهذا طبقا للفلسفة الاجتماعية للمجتمع التي تحفظ ثوابت ومقومات الأمة.

الفصل الثالث

منهجية البحث

مقدمة

1.3- نتائج الدراسة الاستطلاعية.

1.1.3- عينة الدراسة.

2.1.3- قياس الثبات.

3.1.3- قياس الصدق.

2.3- منهج البحث.

3.3- طريقة اختيار العينة.

4.3- أدوات البحث.

1.4.3- المقياس.

2.4.3-المقابلة.

5.3- كيفية جمع البيانات.

6.3- تحليل البيانات.

7.3- حدود البحث.

1.3- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

قبل الانطلاق في التطبيق النهائي لأدوات البحث، خصوصا المقياس المعتمد للكشف عن نسق القيم لدى الطلبة، تم اللجوء الى دراسة مصغرة، وهذا لثلاثة أهداف:

1- اختبار الجانب المنهجي للبحث، وهذا بالتأكد من صلاحية أداة البحث، وأدوات وتقنيات المعالجة الاحصائية.

2- التأكد من فهم ووضوح أسئلة الاختبار بالنسبة لعينة البحث.

3- التأكد من صدق وثبات المقياس.

1.1.3- عينة الدراسة:

تمّ تطبيق المقياس على عينة تتكون من(83 طالبا)وطالبة ثانويين من القسم النهائي، مقسمين الى 57 اناث و 26 ذكور، وهذا على مستوى ثانوية حمداني سعيد، الواقعة بمدينة ذراع الميزان، ولاية تيزي وزو، العينة تمثل طلبة التعليم العام فقط، في شعبة علوم الطبيعة والحياة، وشعبة آداب وعلوم انسانية. تمت هذه العملية خلال شهر جانفي 2000م.

ملاحظة:

عدد الاناث أكبر من عدد الذكور، لكون الثانوية بها نظام داخلي لفائدة الاناث.

2.1.3- قياس الثبات:

لمعرفة درجة ثبات الاختبار، تم اللجوء الى طريقة اعادة تطبيق الاختبار.

بعد تطبيق الاختبار في شهر جانفي 2000م. تمت عملية اعادة تطبيقه، يوم 24 فبراير 2000م. بعد مرور شهر ونصف على التطبيق الأول، وبهدف التأكد من ثبات المقياس، تم الاعتماد على معامل الارتباط (R) بيرسون (Pearson) لكل قيمة من القيم الستة التي يتضمنها المقياس،والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (02) نتائج تطبيق اختبار بيرسون لقياس الثبات

القيم	معامل الارتباط (R)
القيمة النظريـــــة	* 0,60
القيمة الاجتماعية	* 0,72
القيمة الجماليـــــة	* 0,67
القيمة الاقتصادية	* 0,61
القيمة السياسيـــة	* 0,70
القيمة الدينيـــــة	* 0,61

* دالة بالنسبة ل 0,01

وبعد تطبيـق معادلـة اختبـار الثبـات لنتـائج معـاملات الارتبـاط، تبيـن أن معـاملات الثبات لكل قيمة مرتفعة، وهذا ما يسمح بالقول بثبـات الاختيـار، خاصـة وأنـه يقيس القيم وهي شديدة التعلق بالشخصية، والتي يصعب الحصول فيها على معامل ثبات مرتفـع جـدا مقارنة بعوامل وظواهر نفسية أخرى.

3-1-3- قياس الصدق:

بغرض التأكد من صدق المقيـاس، تمّ اللجوء الـى معرفـة الصـدق الظـاهري الـى تقدير صدق بنوده، في مدى وضوح وملائمة عبارات الاختبار لعينة البحث.

قدم الاختبار في صورته النهائية المترجمة والمكيفة في جمهوريـة مصـر العربيـة، من طرف الباحث عطيـة محمـود هنـا، فـي دراسته الحضاريـة المقارنـة بيـن قيـم الطلبـة الأمركيين والعرب.

الاختبـار فـي صورتـه الأولـى والأصليـة لثلاثـة بـاحثين وهـم ألبـورت (Allport) وفرنون(Vernon) وأخيرا لندزي (Lindzey) . وهذا أول اختبار لقيـاس القيم وضـع فـي صورته النهائية، للباحثين الثلاثة عام 1951م.

لمعرفـة مـدى فهـم الطلبـة الثـانويين لتعليمـات وبنـود الاختبـار تـم تقديمــه مبدئيـا لمجموعة متكونة من تسعة طلبة للاجابة عليه، وقد اتضــح فـي البدايـة عدم فهـم تعليمـات الاختبار من طرفهم، وعدم معرفة بعض الاسماء الواردة في البنود.

قدم الاختبار بعد ذلك لأكثر من (15) أستاذ من معهدي علم النفس وعلوم التربية، ومعهد علم الاجتماع بجامعة الجزائر وثلاثة أساتذة ثانويين لابداء ملاحظاتهم حول الجوانب المعرفية وحتى الفكرية للمقياس وهذا في شهري أكتوبر ونوفمبر 1999م.

بعد ذلك ومن مجموع (18) استبيان قدم لم يسترجع الا (08) منها، وثلاثة منها لم تمس الا بالجوانب الفكرية وخاصة ما يتعلق بالقيم الدينية التي تعرض اليها المقياس وتمت مناقشة استاذين من معهد علم النفس حول عدة جوانب متعلقة بتطبيق الأداة على الطلبة الثانويين ليتم في النهاية الوصول الى خلاصة التعديلات البسيطة المتفق عليها من طرف الأساتذة، والتي تتلخص في تغيير الأسماء الغير معروفة بأسماء جزائرية يعرفها الطلبة. وبعض التغيرات في تحويل عبارات بعض البنود دون المساس بالمعنى المقصود وهي كالأتي: -استبدال اسم **سلامة الحجازي** (المغني) في (البند رقم 5)من القسم الأول، باسم مغن معروف وهو **رابح درياسة** .

-استبدال اسم (**تحتمتس**) في (البند رقم 21) من القسم الأول دائما، باسم **بوغرطة** المعروف لدى الطلبة.

-تعديل (البند رقم 10) في القسم الثاني من عبارة **يتناول حياة أحد الناس** وتحويلها الى **حياة احدى الشخصيات وتنشره**.

-وتعديل (البند رقم14) في القسم الثاني دائما من عبارة : **المرأة التي تفضلها في اختيارك زوجتك هي**، الى عبارة **المرأة التي تفضلها أن تكون زوجة لك.**

-وفي الأخير، وبالنسبة (للبند رقم 5) فقد تم تدعيم العبارة بالصورة التي رسمها **ليوناردو دافنشي**".

-وبالنسبة لتعليمات الاختبار التي تعتبر طويلة وتستغرق وقتا لقراءتها فقد تم اختصارها بالقراءة على الطلبة، لأن تطبيق الاختبار كان جماعيا.

3-2- منهج البحث:

ترتبط أنواع البحوث أو مناهجها بطبيعة واشكالية البحث، وكذلك بالأدوات والوسائل المستعملة في معالجة النتائج.

موضوع هذا البحث يتعرض لمعالجة مشكلة ذات أبعاد ثلاثة وهي تربوية، نفسية واجتماعية. يستهدف وصف ظاهرة القيم لدى الطلبة الثانويين، ويقصد بالوصف هنا " الوصف الكمي، أي أن الباحث حينما يقيس ظاهرة أو أكثر فان هذا القياس ليس الا وصفا كميا " (محمد زيان عمر، 45.1983) بعملية استقصاء للقيم في الواقع المدرسي، وتحليل وكشف الجوانب المختلفة لأبعاد الأنساق القيمية، يجعل الظاهرة سيكولوجية وخاصة بدراستها عند المراهقين. بالاضافة الى البعد الاجتماعي الذي تعرف به القيم.

فالبحث اذا يصنف ضمن البحوث الوصفية-المسحية التي تهدف الى اكتشاف النسق القيمي لدى الطلبة الثانويين في نهاية دراستهم، هذا ليس بالكشف والتصوير فقط بل بالاضافة الى تشخيصه وتحديد العلاقات بين عناصره المختلفة، وبين مسائل وظواهرأخرى، وفي معظم خطوات البحث يتم الاعتماد على نتائج ودراسات سابقة، واطارات نظرية مختلفة بهدف التحليل والتفسير.

3-3-عينة البحث:

لدراسة النسق القيمي تمّ اختيار عينة من طلبة السنوات النهائية المقبلين على امتحان البكالوريا.

-اشتملت العينة على (221) طالب وطالبة، منهم (125)طالب و(96) طالبة من مختلف الثانويات والمتاقن بولاية تيزي وزو، في مجموع (08) مؤسسات.

طريقة اختيار العينة عشوائية -عنقودية، بحيث تم في المرحلة الأولى اختيار مؤسسات تمثل التعليم العام وهي خمسة، ومؤسسات تمثل التعليم التقني ومجموعها ثلاثة. وفي المرحلة الثانية، تم تعيين التخصصات الموجودة في كل ثانوية على حدى بهدف تمثيلها، خاصة آداب ولغات أجنبية، أداب وعلوم شرعية، وشعبة العلوم الدقيقة.

وفي المرحلة الثالثة، تم تعيين أفراد العينة في كل تخصص، وحسب النتائج الدراسية وهذا باحترام متغير الجنس اذ يلاحظ أن عينة الذكور أكثر من الاناث في مختلف شعب التعليم التقني ماعدا في شعبتي تقني محاسبة وتسيير واقتصاد.

4.3- أدوات البحث:

بغرض الكشف عن النسق القيمي لدى الطلبة الثانويين، تم الاعتماد على مقياس للقيم لكل من ألبورت، فرنون، ولندزي، وتم استغلال أسئلة المقابلة مع المربيين لتفسير جوانب متعلقة باستجابات الأفراد في المقياس.

1.4.3- المقياس:

تم استعمال مقياس ألبورت وزملائه للقيم في البحث كأداة رئيسية للكشف عن النسق القيمي لدى الطلبة الثانويين.

1.1.4.3- التعريف بالمقياس:

وضعت هذه الأداة خصيصا لاختبار القيم (Astudy of Values) لدى الأفراد وضعه ألبورت وفرنون (Allport and Vernon) سنة 1913، وهو أول اختبار مقياس القيم. تم تعديله بعد ذلك بالاشتراك مع لندزي (Lindzey) في أعوام 1951-1960-1965.

يقيس هذا المقياس القيم الست التالية، والتي نقلها من كتاب ألفه **ادوارد سبرانجر** (الألماني) (E.Spranger) عن أنماط الرجال (Types of Men) وفيه تحدث عن هذه الأنماط الستة من القيم:

1-القيمة النظرية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله الى اكتشاف الحقيقة، وهو في سبيل ذلك الهدف يتخذ اتجاها معرفيا من العالم المحيط به. فهو يوازن بين الاشياء على أساس ماهيتها، كما أنه يسعى وراء القوانين التي تحكميا بقصد معرفتها دون النظر في قيمتها العملية أوصورتها الجمالية.

والأشخاص الذين يضعون هذه القيمة في مستوى أعلى من غيرها يتميزون بنظرة موضوعية نقدية، معرفية وتنظيمية.

2-القيمة الاقتصادية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله الى ما هو نافع وهو في سبيل هذا الهدف يتخذ من العالم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الانتاج والتسويق واستهلاك البضائع واستثمار الأموال.

والأشخاص الذين يضعونها في قمة نسقهم يتميزون بنظرة عملية، تثيم الأشياء والأشخاص تبعا لمنفعتها.

3-القيمة الجمالية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله الى ما هو جميل من ناحية الشكل أو الصورة أو التكوين، وهو لذلك ينظر الى العالم المحيط به نظرة تقدير له من ناحية التكوين والتنسيق والتوافق الشكلي، وهذا لا يعني أن المتميزين بها يكونون فنانين بل أن بعضهم لا يستطيعون الابداع الفني، وأن كانوا يتذوقون نتائجه.

4-القيمة الاجتماعية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله الى غيره من الناس، فهو يحبهم ويميل الى مساعدتهم، ويجد في ذلك اشباعا له وهو ينظر الى غيره على أنهم غايات في حد ذاتها، وليسوا وسائل لغايات أخرى. ولذلك كان هؤلاء الذين يتميزون بهذه القيمة، يتميزون بالعطف والحنان والايثار وخدمة الغير وتقديرهم.

5-القيمة السياسية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله للحصول على القوة، فهو شخص يهدف الى السيطرة والتحكم في الأشياء أوالأشخاص ولا يعني كذلك، أن من يتميزون بها يكونون من رجال الحرب أو السياسة فبعضهم قادة في نواحي الحياة المختلفة، يتصفون بقدرتهم على توجيه غيرهم والتحكم في مصائرهم.

6-وأما القيمة الدينية: فيقصد بها اهتمام الفرد وميله الى معرفة ما وراء العالم الظاهري، فهو يرغب في معرفة أصل الانسان ومصيره، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه، وهو يحاول أن يصل نفسه بهذه القوة بصورة ما.

كما أن هذا لا يعني أن من يتصفون بها كلهم من النساك والزهاد.

فهذا التقسيم الذي أورده سبرانجر، لا يعني أن الأفراد يتوزعون عليها ولكنه يعني أن هذه القيم توجد جميعها في كل فرد، غير أنها تختلف في ترتيبها لدى الفرد قوة وضعفا، وكذلك في مجموعات الأفراد لتشكل لدى الأفراد ما يسمى بالأنساق القيمية.

وقد ترجم الباحث **عطية محمود هنا** المقياس الى اللغة العربية، باستفادته من الصورة النهائية التي اشترك فيها البورت وزملائه والتي تتميز بسهولة التصحيح، ووجود تخطيط سيكولوجي لقيم الفرد، وقد أضاف الباحث جدولا يملؤه الطالب ليوضح الترتيب التنازلي لقيمه.

قام الباحث بتطبيق المقياس في جمهورية مصر العربية على عدد من الطلبة الجامعيين في مختلف المعاهد. وقد قام بتعديل العبارات الواردة فيه، مما يجعلها أكثر وضوحا للقارئ وأكثر ملائمة للثقافة التي يعيش في جوها، ثم وضع الاختبار في صورته النهائية التي تحتوي على التعليمات، وعلى القسمين اللذين يحتويهما الاختبار، الأول يحتوي على(30بندا)، والثاني يحتوي على (15بندا)، وفي الأخير توجد تعليمات للتصحيح، وتخطيط سيكولوجي وجدول يلخص درجات كل قيمة لمعرفة نسق قيم كل فرد.

فالاختبار اذن في صورته المترجمة للغة العربية والتي استخدمها عدة باحثين، منهم عبد الحفيظ مقدم في دراسته لقيم الطلبة في جامعة الجزائر، تحتوي على (45بندا) من أصل (120 بندا) في الاختبار الأصلي لألبورت وزملائه.

طريقة الاجابة على الأسئلة تكون كما يلي:

<u>في القسم الأول:</u> يضع المفحوص (0أو3)، (0) في حالة عدم الموافقة، (3) في حالة الموافقة على العبارة.

وفي حالة صعوبة الاختبار، يضع (2) أمام العبارة الأكثر تفضيلا، و(1) امام أقلها تفضيلا.

<u>في القسم الثاني</u>، توجد أربعة اختيارات (أ، ب، ج، د) والمطلوب الترتيب من (4-3-2-1) من العبارة الأكثر تفضيلا الى أقلها.

وطريقة الاجابة على المقياس جماعية.

2.4.3- المقابلة:

وبغرض الحصول على معلومات تكميلية لمعرفة كيفية انتظام القيم لدى التلاميذ، وتشكيل النسق القيمي لديهم عبر مراحل نموهم وعن دور التربية والتعليم في انماء قيم معينة لدى الأفراد.

المقابلة نصف-موجهة مع المربين من المدراء والأساتذة والمفتشين. طبيعة هذه المقابلة سمت بطرح أسئلة عامة، ووضع مجرد خطوط عريضة لتسيير الحوار مع المربين للحصول على أكبر قدر من المعلومات والتفاصيل حول الموضوع باعتبارهم عناصر فاعلة في غرس القيم سواء عن طريق المناهج الدراسية أو المحتويات التربوية التي يقدمونها وكذلك عن طريق القدوة. بالاضافة الى أنها الشخصيات الأكثر فعالية في المحيط المدرسي ودورها الأساسي في غرس القيم المنتجة والايجابية عند التلاميذ والطلبة.

ومحتوى أسئلة المقابلة تتمحور على:

1- **السؤال الأول:** هل للمدرسة دور في تنشئة التلاميذ على القيم الاجتماعية؟

6-**السؤال الثاني:** ماهي الوسائل التي تعتمدها المدرسة في تنشئة التلميذ؟

2-**السؤال الثالث:** ماهي الدرجة التي ترى أن المربي أوالأستاذ يستطيع التأثير فيها على طلبته؟

3- **السؤال الرابع:** هل هناك نسقا قيميا يستهدف المربي تنشئة التلميذ عليه؟

4-**السؤال الخامس:** هل ترى أن للظروف السياسية والاجتماعية التي يمر بها المجتمع تأثير على تبني قيما معينة لدى الطلبة الثانويين؟

5-**السؤال السادس:** كيف تؤدي المدرسة دورها في تنمية قيم ايجابية لتكون لها الريادة، بعيدا عن تأثيرات جانبية أخرى؟

3-5- كيفية جمع البيانات:

البحث اقتضى معرفة النسق القيمي عند الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية، وبالتالي فالعينة المقصودة هم الطلبة المقبلون على امتحان البكالوريا.

عملية تطبيق الاختبار على العينة، واجراء المقابلة بهدف جمع المعلومات والبيانات حول الموضوع تمت على أربع مراحل خلال شهري أفريل وماي من عام 2000م.

في المرحلة الأولى: بعد تعيين الثانويات التي يتم تطبيق الاختبار فيها تم الاتصال مباشرة بمدرائها، ليتم تعيين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني للقيام بعملية التطبيق مع الطلبة.

في المرحلة الثانية: تم اللقاء مع كل مستشار للتوجيه لأجل شرح تعليمات وبنود الاختبار لتسهيل عملية الفهم من طرف الطلبة، وتقديم المقياس لهم.

وفي المرحلة الثالثة: وبعد استلام المستشارين للمقياس تم توزيعه على عينات كل ثانوية حسب تخصصات الطلبة.

وبعد استرجاع الاجابات تبين أن أكثر من 20 اجابة لم تسترجع على مستوى متقن معاتقة وعدم الاجابة على الجزء الثاني من المقياس.

وكذلك على مستوى ثانوية زعموم ببوغني لعينة العلوم الشرعية، الأمر الذي استدعى اعادة تطبيق المقياس على مستوى الثانويتين خوفا من تأثير أي نقص للعينة في تخصص ما (على دراسة فرضيات معينة في البحث).

لم تسترجع الا(240 نسخة) من مجموع (300 نسخة)، تم توزيعها (وقد تم الغاء 19 منها لعدم الاجابة على القسم الثاني أوعدم تطبيق تعليمات المقياس).

وفي المرحلة الرابعة والأخيرة تم الاتصال بالمدراء والأساتذة على مستوى أربع ثانويات للقيام بالمقابلة، وهي نصف موجهة دامت كل واحدة منها ما بين (45 الى 60دقيقة) وتم طرح الأسئلة الستةعلى المربين، التي تعرضت لأهمية ودور القيم لدى الفرد وكذلك لدور التربية والتعليم في تكوين وتنشئة الطلبة والتلاميذ على قيم معينة، وقد تم استغلال الاجابات في تحليل فرضيات البحث واقتراحاته.

6.3- تحليل البيانات:

بعد عملية جمع البيانات وتحليل محتوى كل اجابة فى المقياس على حدى، وبهدف تصنيف البيانات كأخر اجراء في البحث تم استخدام مجموعة من التقنيات الاحصائية.

و بغرض توخي الدقة تم اللجوء الى برامج تحليل احصائي في العلوم الجتماعية بالاعلام الألي (Spss) لأن البيانات طويلة جدا، وكذا لربح الوقت. والتقنيات الاحصائية المستعملة في عملية التحليل هي :

1- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و كذا النسب المنوية.

2- تطبيق اختبار(X^2)لفريدمان (Freidman) لقياس دلالة الفروق الاحصائية للرتب (في الفرضيات الأولى، الثانية، الثالثة، الخامسة، والسادسة).

3- اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه (One-way Anova) (في دراسة الفرضية الرابعة).

4- واختبار (ت) لدراسة الفروق (T.test) وهو اختبار براميتري، استغل في دراسة الفروق بين الذكور والاناث في الفرضية الخامسة والسادسة.

5- وبهدف التحقق من ثبات الاختبارفي الدراسة الاستطلاعية تم الاعتماد على معامل ارتباط برسون (Persone) بعد حساب المتوسطات، ثم طبقت معادلة اختبار الثبات في الأخير.

7.3- حدود البحث:

يلتزم البحث في مختلف خطوات اجرائه بالحدود التالية:

1- يتعرض البحث لدراسة القيم لدى طلبة نهاية المرحلة الثانوية المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا، فلا يتعرض لا لتلاميذ المراحل السابقة ولا اللاحقة.

2- في اطار عملية تحديد ودراسة النسق القيمي يعتمد على تصنيف ألبورت وزملائه لا غير.

3- البحث يتعرض لدور المدرسة (التربية النظامية) في تنمية القيم ولا يتعرض لغيرها من المؤسسات غير النظامية وإن كان دورها لا ينكر.

4- دور المدرسة كمؤسسة نظامية في عملية التنشئة القيمية أكبر وأهم من غيرها من المؤسسات الأخرى، كالنوادي وجماعات الرفاق والمساجد ووسائل الاعلام.

5- البحث يتعرض لمعرفة النسق القيمي لدى الطلبة، من خلال تصريحهم المباشر عن طريق الاجابة على بنود الاختبار المقدم لهم.

6- لمعرفة النسق القيمي لدى الطلبة وتأثير المدرسة، ينطلق البحث من نتائج عدة بحوث أثبتت أن للمناهج الدراسية دور في التنشئة القيمية للتلاميذ، وبالتالي فهو لا تتعرض لتحليل محتوى هذه المناهج.

7- ان النقطة السادسة قد تطرح-حسب رأي الباحثة-عدة اشكالات حول مصداقية النتائج، لكن الصعوبات الكثيرة بالاضافة الى تحليل محتوى كل مناهج المرحلة الثانوية (لأن عملية التنشئة مستمرة وطويلة تدوم لسنوات وتتأثر بعدة عوامل). يتطلب مدة زمنية أطول وامكانيات علمية ومكادية أكبر وهذا لن يتسنى لطالب مرتبط بوقت وامكانيات محدودة.

8- وأخيرا، وفيما يخص المراجع والوثائق المستعملة في الدراسة، فقد تمّ استغلال المراجع باللغة العربية وترجمة بعض النصوص والمقالات من اللغات الأجنبية، مع ملاحظة وهي الاعتماد على الدراسات والمراجع التي تتناول القيم في التربية وعلم النفس.

الفصل الرابع

الجانب الميداني للبحث

الفصل الرابع

4- عرض وتحليل نتائج البحث

مدخل

1.4- المتغيرات المختلفة لعينة البحث.

1.1.4- الجنس.

2.1.4- التخصص العلمي.

3.1.4- المستوى الدراسي.

4.1.4- النجاح في البكالوريا.

2.4- تنوع واختلاف الأنساق القيمية بين الطلبة.

1.2.4-مناقشة نتائج الفرضيات: الأولى، الثانية، والثالثة.

3.4- دراسة في علاقة النسق القيمي بتخصص الطالب الثانوي.

1.3.4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

4.4- دراسة في علاقة النسق القيمي بجنس الطالب.

1.4.4- مناقشة نتائج الفرضيتان الخامسة والسادسة.

5.4- دراسة في علاقة النسق القيمي بالنجاح أو الرسوب في امتحان شهادة البكالوريا.

1.5.4- مناقشة نتائج الفرضيات التالية: السابعة، الثامنة والتاسعة.

مـــــدخــــــــــل:

قبل التعرض لمناقشة فرضيات البحث وبالتالي النتائج المستخلصة منه تم في البداية عرض مختلف المتغيرات سواء ما يتعلق بالسن وجنس أفراد العينة، أوما يتعلق بمتغيرات أخرى والمتمثلة في المستوى الدراسي (العلمي) والتخصص أي شعبة الدراسة، والنجاح أوالرسوب في امتحان شهادة البكالوريا. فكل هذه المتغيرات على علاقة وطيدة بنوع النسق القيمي لدى الفرد، لان أي ظاهرة سيكولوجية ليست بمنأى عن تأثير عدة عوامل، وقد تم الاكتفاء في هذه الدراسة على هذه المتغيرات الأربع فقط لأهميتها، ولأسباب أخرى ذكرت في أهمية وأهداف البحث.

1.4- المتغيرات المختلفة لعينة البحث:

1.1.4- السن والجنس:

أ- **السن:** اقتصرت عينة البحث على فئة الطلبة في القسم النهائي من التعليم الثانوي التي يتراوح سنها ما بين 18-21 سنة.

ب- **الجنس:** متغير أساسي في البحث أين تم اختيار عينة من الذكور والاناث حسب وجودها في المجتمع الأصلي في التعليمين الثانوي العام والتقني.

الجدول رقم (3) توزيع أفراد العينة حسب السن والجنس ونوع التعليم

السن و الجنس / نوع التعليم	السن								الجنس			
	18سنة	%	19سنة	%	20سنة	%	21سنة	%	ذكور	%	اناث	%
التعليم الثانوي العام	21	14.38	65	44,52	43	29,45	17	11,64	68	54,4	78	81,25
التعليم الثانوي التقني	12	16	30	40	25	33,33	08	10,66	57	45,6	18	18,75
المجموع	33	/	95	/	68	/	25	/	125	/	96	/

يتضح من خلال الجدول (3)، الذي يبين توزيع أفراد العينة حسب سنهم،**أن أكثر من** نصف المبحوثين تتراوح أعمارهم، ما بين 19 و20 سنة عوض 18سنة، وهذا سواء في التعليم الثانوي العام أوالتقني، وهذا راجع للمجتمع الأصلي ككل، أين تم التأخر بسنة دراسية كاملة، بسبب اضراب عام (سنة 1994) لأغراض ثقافية اجتماعية وسياسية في آن واحد، فنسبة التلاميذ ذووا عمر 18سنة لا يتجاوز 16% ، وما فوق 20 سنة النسبة لا تتجاوز 11% وهذا في حالة تأخر دراسي بعام أواعادة البكالوريا.

وعلى كل فهذه السنوات تقابل سيكولوجيا، مرحلة المراهقة المتأخرة، وفيها تبدأ شخصية الفرد تكتمل معرفيا واجتماعيا واخلاقيا...، أما بيولوجيا فقد وصل نموه الى الاكتمال، ونفسيا يبدأ الفرد في تحقيق ذاته وهويته.

أما بالنسبة لمتغيرالجنس يلاحظ اختلافا طفيفا في عينة ذكور واناث التعليم العام. والاختلاف الملاحظ هو ضعف نسبة الاناث في التعليم التقني، ما عدا بعض النسب التي تتوجه لبعض الشعب.

وكملاحظة عامة فالتعليم العام لا يزال يستأثر بأغلبية التلاميذ في مختلف شعبه عكس التعليم التقني وهذا لأسباب مختلفة، وقد يشارهنا الى أحد أهم الأسباب التي لازالت موروثة، وهو ميل الأباء الى الدراسات النظرية وحتى فرضها على أبنائهم، وبالتالي النفور من كل ما هو يدوي وتقني.

2.1.4- التخصص العلمي:

الجدول رقم (4) توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي في شعب التعليم العام.

الشعب الدراسية / الثانويات	الشعبتين العلميتين						الشعب الادبية								
	علوم الطبيعة و الحياة			علوم دقيقة			اداب و علوم انسانية			اداب علوم شرعية			اداب ولغات أجنبية		
	ذ	ا	مج	ذ	ا	مج	ذ	ا	مج	ذ	ا	مج	ذ	ا	مج
ثانوية حمداني سعيد	12	13	25				08	17	25						
ثانوية علي ملاح	/	/	/										05	09	14
ثانوية تيزي غنيف	06	08	14				01	04	05						
المتعددة التقنيات تيزي غنيف	07	07	14	05	05	10	02	05	07						
ثانوية زعموم بوغني										05	05	10			
متقن معاتقة				05	01	06									
متقن بوغني	02	00	02												
متقن ذراع الميزان				10	04	14									
المجموع	27	28	55	20	10	30	11	27	37	05	05	10	05	09	14

الجدول رقم (5) توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي في شعب التعليم التقني.

شعبة الدراسة / المتقن	تسيير واقتصاد	تقني محاسبة	هندسة مدنية	أشغال عمومية	هندسة كهروبائية	كهرو تقني	هندسة ميكانيكية	الكترونيات	صناعة ميكانيكية	الكترو تقني	المجموع
متقن بوغني	/	/	05	/	07	06	04	05	04	04	35
متقن ذراع الميزان	18	12									30
متقن معاتقة			02	05			03				10
المجموع	18	12	07	05	07	06	07	05	04	04	75

بالنسبة لتوزيع الطلبة على شعب التعليم العام كما هوموضح في الجدول (4) يتبين جليا أن شعبة علوم الطبيعة والحياة لازالت كذلك تستأثر بأغلبية الطلبة، على عكس شعبة العلوم الدقيقة التي تبقى في نظر التلاميذ وأوليائهم صعبة وخطرها النجاح فيها ضعيفة، أوتخوفا من المستقبل الدراسي في الجامعة، رغم أن نسبة النجاح فيها جد مرتفعة والتي تصل الى أكثر من (90%) (كما هو موضح في الجدول رقم (6)).

وبالنسبة للشعب الأدبية، فالجدول يبين تفوق نسبة الطلبة الموجهين لشعبة آداب وعلوم انسانية، على غيرها من الشعبتين الاخريين، لعدم تواجدها في أغلب الثانويات.

وان وجدت فهي لا تستوعب الا 10 أو 15% من تلاميـذ شـعبة الاداب، خاصـة بالنسبة لشعبة العلوم الشرعية. ويوضح الجدول رقم (5) توزيع أفراد العينة على شعب التعليم التقني في متاقن عينة البحث، الذي يبين وجود نسبة كبيرة من التلاميذ في شعبتي تسييرواقتصاد وتقني محاسبة اللتان تعتبران أقرب الى شعب التعليم العام، مع ملاحظـة تسجيل نسبة من الاناث بها عكس الشـعب التقنيـة الأخرى. مع ملاحظـة أخرى وهـي وجود نوع من التفضيل لبعـض الشـعب علـى الأخـرى كمـا هـو الشأن بالنسبة لشـعبة الهندسة الكهروبائية رغم وجود التجانس في توزيع الأفـراد علـى مختلـف التخصصـات الأخرى.

وكملاحظـة عامـة بعد دراسـة توزيـع أفـراد العينـة علـى مختلـف التخصصــات والشعب، استمرار تأثير نسق تفكير عام في المجتمع، يتحكم في توجيـه التلاميذ، نحـو الشعب النظرية، التي تؤهلهم في المستقبل لشغل مناصب تحظى بالاعتراف الاجتمـاعي كالطب والمحاماة والتعليم، وحتى توجيه الاناث الـذي يقتصرعلـى هـذه الشـعب، فنسـبة (40%) المتوجهات نحو شعبة تسيير واقتصاد وتقني محاسبة، ليس لأنهـا شـعبة تقنيـة، بـل لأنهـا شعبة تفتـح مجـال التوجـه للشـعب النظريـة فـي الجامعــة، وهـذا يبيـن استمراراعتباركل ما هو تقني أنـه يدوي وبالتـالي احتقـاره والابتعـاد عنـه، وهـو علـى علاقة بنسق قيمي اجتماعي عام كما سيوضح لاحقا.

3.1.4- المستوى الدراسي:

الجدول رقم (6) توزيع أفراد العينة حسب نتائجهم الدراسية.

الثانويات / النتائج المدرسة	من 7الى 8,99			999-900			11,99-10			13,99-12			14<		
	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع
ثانوية حمداني سعيد	03	05	08	05	08	13	06	07	13	03	05	08	03	05	08
ثانوية علي ملاح	01	01	02	00	03	03	01	02	03	01	02	03	02	01	03
ثانوية تيزي غنيف	02	02	04	01	03	01	02	03	05	01	02	03	01	02	03
المتعددة التقنيات تيزي غنيف	02	03	05	03	04	07	03	04	07	04	03	07	02	03	05
ثاوية زعموم بوغني	01	01	02	01	01	02	91	01	02	01	01	02	01	01	02
متقن بوغني	04	01	05	07	02	09	09	02	11	06	01	07	05	00	05
متقن ذراع الميزان	05	03	08	09	04	13	07	03	10	06	02	08	03	02	05
متقن معاتقة	02	00	02	04	01	05	02	00	02	03	01	04	02	01	03
المجموع	20	16	36	30	26	56	31	22	53	25	17	42	19	15	34
النسبة المئوية	/		16,28	/		25,33	/		23,98	/		19,00	/		15,38

يبين الجدول رقم (6) لتوزيع النتائج المدرسية في مختلف ثانويات عينة البحث، أن النتائج تتراوح ما بين معدل 20/7 و14 فأكثر، وبدون الاشارة الى الفروق الطفيفة بين الذكور والاناث فان ما يلاحظ أن النتائج المدرسية لطلبة البكالوريا تشبه التوزيع الاعتدالي فيتمركز أغلب الأفراد في الوسط. والمتمركزة حوله تتناقص في تكرارها ايجابا أو سلبا.

فيلاحظ أن أغلب النتائج 25,33 ثم(23,98%) على التوالي للطلبة أصحاب معدلات متراوحة ما بين 9,00 و11,99 ونسبة(6,28%)عتبر ضئيلة بالنظر للنسب الواقعة فوق المتوسط وهي كذلك نسبة مهمة تساعد على معرفة نوع النسق القيمي لدى طلبتها، بالاضافة للعلاقة الوطيدة ما بين نتائج هذه الفئة خلال العام الدراسي بنتائج البكالوريا وبالتالي بنوع القيم التي تتبناها.

4.1.4- النجاح في البكالوريا:

الجدول رقم (7) توزيع أفراد العينة حسب النجاح في امتحان شهادة البكالوريا.

النجاح حسب الشعبة / الثانويات	الشعب العلميتان			الشعب التقنية			الشعب الأدبية			%
	ذ	ا	مج	ذ	ا	مج	ذ	ا	مج	/
ثانوية حمداني سعيد	09	08	17				04	08	12	/
ثانوية علي ملاح							03	06	09	/
ثانوية تيزي غنيف	04	02	06				01	03	04	/
المتعددة التقنيات تيزي غنيف	10	05	15				01	05	06	/
ثانوية زعموم بوغني							02	02	04	/
متقن بوغني	00	02	02	19	02	21	/	/	/	
متقن ذراع الميزان	10	04	14	10	05	15	/	/	/	
متقن معاتقة	00	03	03	06	00	06	/	/	/	
المجموع	**33**	**24**	**57**	**35**	**07**	**42**	**11**	**24**	**35**	
النسبة المئوية	/		67,5	/		56	/		57,37	60,63

يتضح من خلال الجدول رقم (7) ن أعلى النسب في النجاح لأفراد العينة تستأثر بها الشعبة العلمية، خاصة شعبة العلوم الدقيقة التي تصل نسبة النجاح بها الى (86,66%) (أي 26 فرد من مجموع 30)، تلي الشعب العلمية، الشعب الأدبية ثم التقنية بنسب متفاوتة (57,37 %) ثم (56%) على التوالي وتبلغ النسبة العامة للنجاح (60,63%).

كما تلاحظ الفروق في النجاح بين الجنسين في الشعبتان العلميتان (العلوم الدقيقة، وعلوم الطبيعة والحياة)، والشعب الأدبية الثلاث، ففي العلمية يتضح تفوق الذكور على الاناث، عكس الشعب الأدبية أين تتفوق الاناث على الذكور، وهذا راجع لطبيعة التكوين الفكري والنفسي للجنسين، ولتأثير الأنساق القيمية المتكونة لدى الطلبة، بتأثير المناهج والمحتويات المدرسية.

2.4- تنوع واختلاف الأنساق القيمية لدى الطلبة:

مناقشة للفرضيات التالية: الأولى والثانية والثالثة.

ان الهدف من طرح الفرضيات الثلاث الأولى، هو محاولة الكشف عن مختلف الأنساق القيمية لدى أفراد العينة من الطلبة الثانويين وكانت نتائج التحليل **الاحصائي كما يبينه الجدول التالي:**

جدول رقم (8) يوضح ترتيب القيم عند أفراد العينة.

القيم	متوسط الرتب	ترتيب القيمة
القيمة النظرية	5.08	1
القيمة الاقتصادية	3.02	5
القيمة الجمالية	2.18	6
القيمة الاجتماعية	3.49	4
القيمة السياسية	3.71	2
القيمة الدينية	3.52	3

ان منطلق طرح هذه الفرضية هو وجود فكرة التنوع، في كل الكائنات، حيوانية أو نباتية وبالتالي فالمبدأ نفسه موجود في نواحي السلوك والقدرات البشرية سواء القدرات الجسمية أوالنفسية أوالعقلية. وبالتالي القيم ونسق انتظامها لدى الأفراد. وهذا ما يوضحه الجدول، باختلاف معدلات الرتب المعطاة لكل نسق، اذ كان الاختلاف دالا بتطبيق اختبار فريدمان (FREIDMAN) لقياس الدلالة الاحصائية لفروق الرتب. لبحث أن $X^2=$ 289,66 عند مستوى الدلالة (0,01). وعليه يمكن الحكم بأن هناك اختلاف في الأنساق القيمية لدى الطلبة. وهذا راجع لعدة عوامل، منها المتعلقة بتأثير الجانب النفسي

والثقافي والاجتماعي، وتأثير العامل الأساسي والمتمثل في الفروق الفردية بين أفراد العينة .

إن الاختلاف والتنوع في الأنساق القيمية لا يعني اطلاقا وجود نوع من الصراع القيمي أوالتضاد، بل هو تنظيم وبناء للقيم الستة، النظرية، الاجتماعية، الدينية، الجمالية، الاجتماعية والسياسية لدى الأفراد حسب أهميتها في نظرهم.

ويلاحظ من خلال الجدول رقم (8) أن متوسط الرتب المقدمة لكل قيمة لا يبتعد عن القيمة الأخرى كثيرا، ما عدا بين القيمة النظرية في أعلى الترتيب التي يبلغ متوسطها 5,08، والقيمة الجمالية التي تبلغ 2,18. ورغم هذه الاختلافات في متوسطات الرتب المعطاة لكل قيمة من القيم الستة، نلاحظ أنها تشكل نوعا من التوازن والانسجام بين الأنساق القيمية المختلفة،وما يلاحظ كذلك أن القيمة النظرية تتصدر المقدمة في الترتيب لدى أغلب أفراد العينة. والجداول التكرارية الآتية توضح ذلك.

1.2.4- مناقشة نتائج الفرضيات: الأولى، الثانية، والثالثة:

الجدول رقم (9) التوزيع التكراري للقيمة النظرية.

الدرجات	المجموع	
	التكرار	%
40-31	23	10,40%
50-41	120	%54.29
60-51	69	%31,22
70-61	9	%4,07
أفراد العينة المعدل $\overline{X}$ الانحراف المعياري SD	221 47,82 06,44	

الجدول رقم (10) التوزيع التكراري للقيمة الاجتماعية.

الدرجات	المجموع	
	التكرار	%
30-21	11	04,97
40-31	104	47,05
50-41	97	43,89
60-51	9	04,07
أفراد العينة	221	
المعدل $\overline{X}$	40,10	
الانحراف المعياري SD	5,73	

الجدول رقم (11) التوزيع التكراري للقيمة السياسية.

الدرجات	المجموع	
	التكرار	%
30-21	08	03,61
40-31	90	40,72
50-41	116	52,48
60-51	07	03,16
أفراد العينة	221	
المعدل $\overline{X}$	40,74	
الانحراف المعياري SD	5,18	

الجدول رقم (12) التوزيع التكراري للقيمة الدينية.

الدرجات	المجموع	
	التكرار	%
20-11	02	0,90
30-21	43	19,45
40-31	66	29,86
50-41	88	39,81
60-51	22	9,95
أفراد العينة	221	
المعدل $\overline{X}$	39,71	
الانحراف المعياري SD	8,70	

الجدول رقم (13) التوزيع التكراري للقيمة الاقتصادية.

الدرجات	المجموع	
	التكرار	%
20-11	02	0,90
30-21	35	15,83
40-31	108	48,86
50-41	66	29,86
60-51	10	04,52
أفراد العينة المعدل $\overline{X}$ الانحراف المعياري SD	221 37,94 7,31	

الجدول رقم (14) التوزيع التكراري للقيمة الجمالية.

الدرجات	المجموع	
	التكرار	%
20-11	04	01,80
30-21	79	35,74
40-31	104	47,05
50-41	32	14,47
60-51	02	0,90
أفراد العينة المعدل $\overline{X}$ الانحراف المعياري SD	221 33,26 7,00	

تبين الجداول التكرارية لتوزيع القيم الستة أشكال البناءات القيمية لدى أفراد العينة، هذا البناء القيمي، أو الشكل للبناء القيمي يوضح أهمية وأولوية قيم معينة في حياة الفرد عن باقي القيم الأخرى. " بل تعتبر باقي القيم خاضعة لسيطرتها " (محمود أبو نبيل ،229.1985)، فالقيمة الدينية عند رجل الدين مثلا تقع في قمة سلمه القيمي، و القيمة الاقتصادية عند رجل التجارة تقع في قمة سلمه القيمي كذلك، ولا يعني هذا عدم وجود القيمة الأولى عند الرجل الثاني أو العكس. وكذلك الأمر بالنسبة للطالب

الثانوي فكل واحد منهم تكونت لديه قناعات وأفكار ومبادئ، تبلورت عملية تشكلها، عبر مراحل النمو المختلفة التي مر بها، متأثرا بعدة أنساق فكرية تعرض لها في الأسرة مع الوالدين، ثم في المدرسة، باحتكاكه مع مختلف محتوياتها ابتداءا من المدرس الى المحتوى الى المحيط المدرسي. ثم احتكاكا بزملائه في المؤسسة وخارجها، وبمؤسسات مختلفة، ففي سن 18سنة أو 20 سنة يكون قد تبنى نسقا فكريا وقيميا معينا.

وهذا يعني أن الطالب الذي تتصدر القيمة النظرية قمة نسقه القيمي، لايقال أنه عالم، بل يساعد على التعرف على نسق تفكيره والمبادئ التي يسير عليها وهو يخطط لحاضره ومستقبله، وتساعد أيضا على التنبؤ بمستقبله العلمي والدراسي (كما يلاحظ ذلك في علاقة النسق القيمي بنتائج البكالوريا).

ما يلاحظ في التوزيعات التكرارية للقيم الستة أنها تكاد تكون كلها اعتدالية، فنسبة كبيرة تقع في وسط التوزيع، والبقية تتوزع بالتساوي ولو باختلاف طفيف في طرفي التوزيع، ماعدا في التوزيع التكراري للقيمة الدينية، أين يرتفع انحراف القيم عن المتوسط ب (8,70). فالقيم تتوزع ما بين الدرجة 18 الى غاية 59 درجة (أنظر الملحق رقم 2).

ويرجع ذلك لسبب عدم فهم بعض الأسئلة أوتعقدها ولأبعاد فكرية وتأثيرات عقائدية لدى بعض أفراد العينة.

ما يلاحظ في مختلف الأنساق القيمية أن متوسط الرتب المقدم للقيمة النظرية يتصدر المقدمة بالنسبة لبقية الأنساق الأخرى، فمعدل القيمة النظرية يصل الى(47,82)، بانحراف معياري يساوي(6,44).

وتلي القيمة النظرية مباشرة القيمة السياسية، بمتوسط رتب يساوي (3,71) وانحراف معياري، أقل من نظيره في القيمة النظرية يساوي (5,18)، وهذا يشير الى خاصية وميزة في مجتمع البحث وهو الاهتمام بالقضايا السياسية، وكل ما يتعلق بالمشاكل والأوضاع السياسية التي يمر بها المجتمع.

مباشرة بعد القيمة السياسية تأتي القيمة الدينية في المرتبة الثالثة بمتوسط رتب يساوي(3,52)، وبانحراف معياري مرتفع يبلغ (8,70)، وهذا لاختلاف مناطق تواجدأفراد

عينة البحث، والسبب الأهم هو الاجابة السريعة، والعفوية أحيانا والتي أوقعت الكثير من الطلبة في تناقض. أو في عامل خطير جدا عقائديا وهو الشك " حيث يلاحظ ميل المراهقين الى الشك ، ويختلف هذا الشك باختلاف شخصية المراهق، فقد يكون بالنقد، والارتياب الحاد في العقائد، وقد يرجع هذا الى تعليم التعاليم الدينية في الطفولة، من غير تخطيط ولا مرحلية، أوغير ملائم لمستوى النمو لدى الفرد أو كان هذا التعليم ينعدم فيه التوجيه الديني" (محمد مصطفى زيدان، 1980، 262). وقد كشف (نصر الدين سمار، 1993، 170) في دراسته حول المنهج التربوي وانعكاساته على اتجاهات المراهقين، أن (45,05%) من عينة البحث تشعر بحيرة كبيرة بشأن بعض المسائل الأخلاقية، في حين أن نسبة (60,43 %) من مراهقي العينة عبروا عن شعورهم بحيرة أكبر في قضايا كالجنة والنار والقدر، وقد أرجع الباحث ذلك الى غياب الفلسفة الاجتماعية والعقيدة الاسلامية في المدرسة الجزائرية وبالتالي تضاربت الأهداف وتصارعت وتباينت السبل".

وقد التمس نوعا من الصراع القيمي لدى بعض أفراد العينة، وهو وجود عدم اتساق وانسجام النسق القيمي، وقد نتج عنه تباين وتضاد القيم.

تلي القيمة الدينية مباشرة القيمة الاجتماعية بمتوسط يساوي (3,49)، وانحراف معياري (5,73) وهذا يبين اهتمام الطالب الثانوي بالقضايا والمشاكل الاجتماعية التي تحيط به، وقد أرجع الباحثان محمود عطية هنا وعبد الحفيظ مقدم وجود هذه القيمة لدى الطالب الجامعي الىاهتمامه بالتطور الاجتماعي، وعلاج المشكلات الاجتماعية المختلفة من عهود التأخر والاستعمار.

وتأتي القيمة الاقتصادية في المرتبة الخامسة بمتوسط يساوي(3,02)، وانحراف معياري مرتفع يصل الى (7,31)، وهذا نظرا لاختلاف الأنساق القيمية فيما بين الطلبة، وقد اتضح تبني نسبة من الطلبة الثانويين للقيمة الاقتصادية في قمة نسقهم القيمي، بنسبة تقدر ب(6,78 %) أي لدى 16 فرد من العينة وهذا يوضح كذلك اهتمام الطالب الثانوي بمحيطه الاقتصادي والاجتماعي وبالمشاكل الاقتصادية والوضع الراهن الذي تمر به الأسر والمجتمع ككل.

وفي آخر الترتيب، تقع القيمة الجمالية بمتوسط رتب يساوي (8 .2)، وانحراف معياري مرتفع نوعا ما يقدر كذلك ب(7,00)، وما يلاحظ في التوزيع التكراري للقيمة أنه شبه اعتدالي، فأغلب الأفراد يقعون في وسط المنحنى، والبقية يتوزعون على طرفيه.

ان وقوع القيمة الجمالية في أواخر الأنساق القيمية للطلبة الثانويين، لا يعني عدم وجود هذه القيمة لديهم، ولكن يوضح بشكل ظاهر نقص ومكانة هذه القيمة أو الجمال بشكل عام لدى الطلبة بسبب نقص وانعدام النشاطات التي تربي هذا الذوق لديهم من مسرح وموسيقى وغناء ..الخ، فالجانب الجمالي كما يشير الى ذلك (مالك بن نبي 1981)، "يتبين في مدى قدرة الفرد على تذوق الجمال. فهو في أفكارنا ومنتجاتنا ومحيطنا الحضاري، وهو المظهر الخارجي للعملية التربوية ". وهذا بابعاد النظرة السلبية للفن داخل الوسط المدرسي، والنظرة ايجابيا الى وظيفته في التربية أولا وهي التمرن على اثراء خبرات الفرد بتجارب، تجعل مشاعره تتحرك لتتعايش معها، وهذا يعني ليس ما يراد به فقط كمجال للمتعة الجمالية والحسية، فتستطيع بالتالي كل المواد النظرية، سواء العلمية أوالاجتماعية العمل على انماء هذا الحس لدى التلميذ.

فالنسق القيمي لدى الطلبة الثانوين. يرتبط بعوامل مختلفة كالخبرة والتعلم، وكذلك بتفاعل الطالب مع بيئته ومحيطه، فيظهر بشكل يعبرعن ظروف الطالب وأحواله وكذا رغباته واهتماماته وطموحه، مما جعل هناك اختلافات احيانا شاسعة بين نسق وآخر وبالتالي تنوعها .والنتيجة تشير الى تحقق فريضة البحث الأولى والتي تقول بتنوع واختلاف الأنساق القيمية لدى الطلبة الثانويين.

أما بالنسبة للفرضية الثانية، ومن خلال ملاحظة الجدول رقم (8) والذي يبين متوسطات رتب الأنساق القيمية، يلاحظ أن القيمة النظرية تليها مباشرة القيمة السياسية، وهذا لخصائص مجتمع البحث المشبع بالأفكار السياسية، والتابعية لكل ما يحيطه في المجتمع. مما يعني كخلاصة عدم تحقق الفرضية الثانية والتي تشير الى وقوع القيمة الدينية في أعلى النسق القيمي لدى طلبة العينة مباشرة بعد القيمة النظرية.

أما بالنسبة للفرضية الثالثة، والتي تشير الى وقوع القيمة الجمالية في أدنى النسق القيمي لدى أفراد العينة، فقد تحققت بحصول القيمة على متوسط رتب أدنى يساوي (2,18).

3.4- دراسة في علاقة النسق القيمي بتخصص الطالب الثانوي:

إن تكوين شخصية الفرد، بتفكيرها واتجاهاتها وأنماط سلوكها وكذلك نسق قيمها تعتبر وليدة المحيط الذي تعيش فيه. فشخصية الفرد تعتبر نتاج التفاعل بين عناصر حضارية، الاجتماعية، الثقافية والبيئية . والمدرسة كمحيط يمر عبرها الطفل تزوده بمختلف تأثيراتها عبر كل المراحل التعليمية التي يمر بها، ابتداءا من سن السادسة، وذلك بمجموعة من المعارف العلمية والتقنية، وتكسبه اتجاهات وسلوكات، ونسقا قيميا تميّزه به عن الأفراد الذين لم يتعرضو لتأثيرها.

هذا، وسيتم التعرف هل أن تعرض نفس الأفراد لنوع معين من التعليم أو نوع من التخصص العلمي يجعل نسقهم القيمي يختلف عن أفراد تعرضوا لنوع آخر من التخصص. ليتم التعرف بعد ذلك عن نوع هذا التأثير وهذا ما سيتضح من خلال قراءة نتائج الجداول التالية:

الجدول رقم (15) المتوسطات والانحرافات المعيارية للقيمتين النظرية والاقتصادية لمختلف الأنساق القيمية حسب التخصصات.

القيم	نوع التعليم	N	X	S.D
القيمة النظرية	1- العلمي	85	48,40	6,46
	2- التقني	75	49,66	6,14
	3- الأدبي	61	44,75	5,74
المجموع	/	221	47,82	6,44
القيمة الاقتصادية	1- العلمي	85	39,66	7,57
	2- التقني	75	37,80	6,82
	3- الأدبي	61	35,72	7,02
المجموع	/	221	37,94	7,31

الجدول رقم (16) المتوسطات والانحرافات المعيارية للقيمتين الجمالية والاجتماعية لمختلف الأنساق القيمية حسب التخصصات.

القيم	نوع التعليم	N	X	S.D
القيمة الجمالية	1- العلمي	85	34,91	7,35
	2- التقني	75	31,83	6,25
	3- الأدبي	61	32,72	6,99
المجموع	/	221	33,26	7,00
القيمة الاجتماعية	1- العلمي	85	39,11	5,79
	2- التقني	75	40,79	5,53
	3- الأدبي	61	40,63	5,79
المجموع	/	221	40,10	5,73

الجدول رقم (17) المتوسطات والانحرافات المعيارية للقيمتين السياسية والدينية لمختلف الأنساق القيمية حسب التخصصات.

القيم	نوع التعليم	N	X	S.D
القيمة السياسية	1- العلمي	85	40,61	5,64
	2- التقني	75	39,86	4,85
	3- الأدبي	61	41,99	4,71
المجموع	/	221	40,74	5,18
القيمة الدينية	1- العلمي	85	36,90	8,89
	2- التقني	75	39,65	7,85
	3- الأدبي	61	43,69	7,98
المجموع	/	221	39,71	8,70

يتضح من خلال دراسة المتوسطات والانحرافات المعيارية لمختلف الأنساق القيمية لدى الطلبة الثانويين حسب تخصصاتهم في الشعب الثلاث، العلمية، الأدبية والتقنية في الجدول رقم (15) وجود إختلاف بين طلبة التخصصات الثلاث، فالاختلاف دال بين الطلبة العلميين والأدبيين في القيمة النظرية.

ويبين تحليل التباين الأحادي (One – Way Anova)، وجود فرق دال عند (0,01 α)، حيث قدرت قيمة (F ب 11,25)، فكما هوملاحظ في الجداول 15,14,13، فكل النتائج تسير في اتجاه تأكيد الاختلاف في الأنساق القيمية ماعدا في القيمة الإجتماعية. وهذا ما توضحه نتائج تحليل التباين.

الجدول رقم (18) نتائج اختبار التباين.

القيم	مصدر التباين	مقدار التباين	df	متوسط التباين	F	الدلالة α=0,05
النظرية	التباين بين المجموعات التباين داخل المجموعات التباين الكلي	855,296 8283,131 9138,428	2 218 220	427,684 37,996	11,25	0,000
الإقتصادية	التباين بين المجموعات التباين داخل المجموعات التباين الكلي	653,921 11223,279 11777,200	2 218 220	276,960 51,483	5,38	0,005
الجمالية	التباين بين المجموعات التباين داخل المجموعات التباين الكلي	402,939 10385,435 10788,373	2 218 220	201,469 47,640	4,22	0,016
الإجتماعية	التباين بين المجموعات التباين داخل المجموعات التباين الكلي	136,005 7106,487 7242,492	2 218 220	68,002 32,599	2,08	0,127
السياسية	التباين بين المجموعات التباين داخل المجموعات التباين الكلي	153,675 5758,271 5911,946	2 218 220	76,838 26,414	2,90	0,057
الدينية	التباين بين المجموعات التباين داخل المجموعات التباين الكلي	1638,507 15041,406 16679,913	2 218 220	819,254 68,997	11,87	0,000

يبين تحليل تباين الأحادي الإتجاه (One Way Anova)، بأن متوسطات التخصصات الثلاثة في مختلف الأنساق القيمية يختلف اختلافا دالا ماعدا في القيمة الإجتماعية.

فبالنسبة للقيمة النظرية نجد الفرق دال، خاصة بين الطلبة العلميين والأدبيين أين يصل الفرق الى (3,64) ، عكس الفرق بين الطلبة العلميين والتقنيين الذي يعتبر غير دال ويقدر ب(-1,25) . والجدول رقم (15) يبين ذلك، وهذا الإختلاف بين العلميين والأدبيين ويؤكد دور المناهج والمحتويات التربوية المقدمة بالإضافة إلى عوامل أخرى، كتكوين الأساتذة المؤطريين للتلاميذ، والمستوى العلمي للتلاميذ الموجهين لكلا التخصصين فأغلب المتفوقين منهم يوجهون للشعب العلمية، أين تتجه ميول واهتمامات التلاميذ نحو العلوم النظرية والبحث، وكذا حب اكتشاف الحقائق، وحب الاستطلاع.

ويبقى دورالمناهج بعلاقتها بالأهداف التربوية المراد الوصول اليها تختلف من المواد العلمية والأدبية وحتى بين التقنية والعلمية.

ان القيم المعلنة في الأهداف التربوية وفي مختلف المناهج الدراسية عموما تستهدف غرس الروح العلمية وحب البحث والاكتشاف وكذا تنمية روح النقد العلمي البناء لدى التلاميذ.

ضمنيا تعمل المناهج على تكوين " المعايير والقيم الضمنية، التي تعتبر جد فعالة ومؤثرة، يتم اكتسابها في المدارس بالرغم من أن المعلمين لا يتحدثون عنها أثناء الشرح صراحة وبالرغم من أنها تعتبر ضمن أهداف المنهج. وقد أشار "جاكسون" الى هذا المنهج كطريقة تعلم التلاميذ بادماجه معها، والنظر اليها على أنها تولد طاقة فعالة لدى التلاميذ تتضح من خلال سلوكاتهم التي تتفق مع قواعد النظام." (أحمد حسين اللقاني،1986).

يمكن تلخيص مجموعة من العوامل تعمل على خلق هذا الفرق الكبيرخاصة بين الطلبة العلميين والأدبيين في تبني القيم النظرية في أعلى نسقهم القيمي والمتمثلة في:

1المنهاج الدراسي وعلاقته بالأهداف التربوية لكل مادة.

2-دور المعلمين والأساتذة لكلا التخصصين.

3-دور المحيط بصفة عامة الذي يحبذ الدراسة العلمية النظرية عن غيرها.

4-دور وأهمية المستوى الدراسي للتلاميذ .(سيلاحظ تأثيره لاحقا).

أما بالنسبة للقيمة الدينية فالفرق كذلك دال ($X^2 = 11,87$). بين التخصصات الثلاثة : فمتوسط القيمة عند الطلبة العلميين يساوي(36,90) في حين يرتفع لدى الطلبة التقنيين الى (39,65)، والطلبة الأدبيين ب(43,69). وكما هو ملاحظ فرق دال، وهذا راجع لطبيعة الدراسات الأدبية التي تختلف عن الدراسات العلمية التي تعتمد على التأملات الفلسفية والميتافيزيقية، وكذلك لعينة من طلبة البحث التي تميزت بميول نقدية واتجاه رفض لكل ما هو ديني.

فبالنسبة للقيمة الاقتصادية التي تصل فيها قيمة ($X^2=5,64$) كماهوملاحظ في الجدول رقم (15) أن متوسط القيمة عند الطلبة العلميين تساوي (39,66)، بانحراف معياري مرتفع يبين تذبذب الدرجات بين الطلبة، والمتوسط عند الطلبة التقنيين يساوي (37,80)، وعند الطلبة الأدبيين ينخفض الى (35,72).

فالاختلاف المسجل بين طلبة التخصصات الثلاث يمكن ارجاعه الى عوامل خاصة بالتنشئة الاجتماعية داخل الأسر وتأثير المحيط الاجتماعي، خاصة الجانب الاقتصادي منه على اهتمامات وطموحات الطلبة في هذا الميدان. بالاضافة الى هذا يمكن تفسير ذلك بتأثير المناهج الدراسية التي يتعرض لها الطلبة. والفرق بين التخصصات دال خاصة الطلبة العلميين والأدبيين، والذي يفسر كذلك بوجود فارق بين نسبة الذكور في كلا التخصصين بميل الذكور واهتمامهم بكل ما هو مادي واقتصادي.

أما بالنسبة للقيمة الجمالية، فقيمة ($X^2 = 4,22$) وهي توضح مرة اخرى دلالة الفروق بين التخصصات الثلاث. وبالعودة الى الجدول رقم (16) تتضح الفروق في المتوسطات المعطاة للأنساق المختلفة. فعند الطلبة العلميين يقدر ب (34,91)، ويليه المتوسط المقدر ب (32,72) عند الأدبيين ثم (31,83) عند الطلبة العلميين وهذا ايضا راجع لطبيعة الدراسات، فالتفسير الأولي قد يميز الطلبة الأدبيين بارتفاع هذه القيمة لديهم عكس الطلبة العلميين والتقنيين وقد كشف هانتلي (Huntely,1983. 1150.) " أن المتخصصين في ميدان الفيزياء يتحصلون على درجة مرتفعة في القيم النظرية والجمالية والاجتماعية، ولعل ذلك يرجع الى اهتمامهم بالكشف عن الحقيقة".

وتأتي في الأخير القيمتين الاجتماعية والسياسية. فتباين الأولى يقدر ب(2,08)، والثانية يقدر ب (2,90).

فالاختلاف في القيمة السياسية دال عند (α=0,05)، وان كانت الفروق طفيفة جدا، تظهربين الطلبة التقنيين والأدبيين فقط. وكما هوملاحظ في الجدول رقم (18) فالمتوسطات متقاربة وتلاحظ الانحرافات البسيطة للقيمة نحو متوسطها، ويفسر ذلك بسيادة أفكار وطروحات سياسية بالنظر للمرحلة والأوضاع السياسية والثقافة التي يمر بها المجتمع.

ونفس التفسير يقدم للقيمة الاجتماعية، وهذا يوضح درجة رعي الطلبة الثانويين بالقضايا السياسية وبالمشكلات والظواهر الاجتماعية التي تحيط بهم وهذا في مختلف التخصصات الدراسية.

ويشير الجدول رقم (18) لتحليل التباين الأحادي الاتجاه " لانوفا" (Anova) لدراسة الفروق أن متوسطات التخصصات الثلاثة في مختلف الأنساق القيمية تختلف اختلافا دالا ما عدا في القيمة الاجتماعية والجدول المقارن الآتي يوضح ذلك بجلاء:

الجدول رقم (19) نتائج اختبار التباين (Anova) للمقارنة بين التخصصات.

المتغيرات	الشعبة أ	الشعبة ب	الفارق (أ-ب)	دلالة الفروق
القيمة النظرية	1	2	1,25-	0,441
		3	3,64	0.002 دال
	2	1	1,25	0,441
		3	4,90	0,000 دال
	3	1	3,64-	0,002
		2	4,90-	0,000 دال
القيمة الاقتصادية	1	2	1,86	0,264
		3	3,94	0,005 دال
	2	1	1,86-	0,264
		3	2,07	0,246
	3	1	3.94-	0,005 دال
		2	2.07-	0,246
القيمة الجمالية	1	2	3,08	0,020 دال
		3	2,19	0,170
	2	1	3.08-	0,020 دال
		3	0,89	0,755
	3	1	2.19-	0,170
		2	0,89	0,755
القيمة الاجتماعية	1	2	1,67-	0,181
		3	1,52-	0,286
	2	1	1,67	0,181
		3	0,15	0,987
	3	1	1,52	0,286
		2	0.15	0,987
القيمة السياسية	1	2	0,75	0,655
		3	1,37-	0,284
	2	1	0,75-	0,655
		3	2,12-	0,059
	3	1	1,37	0,284
		2	2,12	0,059
القيمة الدينية	1	2	2,75-	0,114
		3	6,79-	0,000 دال
	2	1	2,75	0,114
		3	4,03-	0.020 دال
	3	1	6,79	0,000 دال
		2	4,03	0.020دال

* معناها: الفرق دال

فهذه النتائج تبين وجود فروق في الأنساق القيمية بين طلبة التخصصات الثلاث علوم تقني، أداب، وتظهر الفروق في كل القيم ماعدا القيمة الاجتماعية، وهذا ما يسمح بقبول الفرضية الرابعة التي تشير الى وجود الفروق بين الطلبة الادبيين وغيرهم من الطلبة العلميين والتقنيين.

4.4-دراسة في علاقة النسق القيمي بجنس الطالب:

1.4.4- مناقشة الفرضيات: الخامسة والسادسة.

لقد تم اختبار الفرضية الخامسة. وكان المتوقع ان توجد فروق جنسية بين الطلبة والطالبات في تبني القيمة الدينية والاقتصادية وهذا بمنطلق الفروق الفردية الفطرية، وكذلك المكتسبة والراجعة لأساليب تنشئة كلا الجنسين اجتماعيا، بالنظر للأدوار المنوطة بكل منهما، والمعايير التي يحددها المجتمع لكل منهما، ولعامل التنميط الاجتماعي (Social stereotyping) لدور كل جنس وما يتوقع منه.

ونتائج الجدول رقم (20) توضح ذلك:

الجدول رقم (20) المتوسطات والانحرافات المعيارية للقيمة الاقتصادية والدينية حسب جنس الطلبة.

القيم	الجنس	N	المتوسط X	الانحراف المعياري SD
الدينية	ذكور	125	36,77	8,01
	اناث	95	43,70	7,98
الاقتصادية	ذكور	125	38,28	7,20
	اناث	95	37,40	7,44

نتائج هذا الجدول تسير نحو تأكيد فرضية البحث الخامسة، حيث تأكد تمسك الاناث بالقيم الدينية أكثر من الذكور، وهذا لطبيعة ميرها واهتمامها بكل ماهو انفعالي، وميتافيزيقي، ويشير (عبد الرحمان العيسوي، 1992، 150) " الى أن الاناث أكثر تأثيرا

بالنداء الانفعالي في الحياة الدينية. بينما الذكور اكثر جذبا بالشرف و العقاب الخلقي والنشاط الاجتماعي وبتطبيق اختبار (T test) لدراسة الفروق تم الحصول على النتائج التالية:

الجدول رقم (21) نتائج اختبار (T) لمتوسط القيمتين الدينية والاقتصادية.

القيم	"T" لفروق المتوسطات			
	T	df	الدلالة	فروق المتوسطات
الدينية	6,37-	218	0,00	6,93-
	6,37-	202.88	0,00	6,93-
الاقتصادية	0,88	218	0,37	0,88
	0,88	199.07	0,37	0,88

تبين نتائج الجدل لاختبار (T) لدراسة الفروق الجنسية بالنسبة للقيمة الدينية، بدلالة الفروق حيث أن (T=-3.37) ومنه نستنتج أن القيمة الدينية تحتل أعلى الترتيب في النسق القيمي لدى الاناث منه عند الذكور ،وبالتالي تكون الفرضية الخامسة قد تحققت.

أما بالنسبة لتوقع الفرضية السادسة، بعدم وجود فرق بين الجنسين في تبني القيم الاقتصادية وهذا بمنطلق اهتمام كلاهما بالمشاكل الاقتصادية والاجتماعية المرتبطة بها، وكذلك تفاقم الأزمات المادية وانتشار مظاهر الفقر والبؤس يجعل أغلب أفراد المجتمع رجالا ونساءا وحتى صغار المجتمع يبحثون عن مخارج لمشاكلهم المادية.

وقد تم افتراض هذا التوقع رغم أن نتائج بعض الدراسات تشير الى وجود الفروق في تبني القيمة الاقتصادية بين الجنسين مثل نتائج دراسة (أبو النيل 285.1978) التي تبين " أن الطلبة أكثر اهتماما من الطالبات بالنواحي المادية والاقتصادية، وما يرتبط بها من معاملات أخرى". ان هذه الفروق كانت موجودة في الستينات والسبعينات، ورغم المشاكل المادية لبعض الاسر، ورغم اشتغال المرأة ببعض الأعمال لتحقيق الربح المادي، فإن التحول الذي حدث خاصة في فترة التسعينات اجتماعيا

واقتصاديا جعل كل أبناء المجتمع يسعون للخروج من مشاكل مادية أوتحقيق الربح وبالتالي تحقيق مكانة لائقة في المجتمع، من حيث الوظيفة والمسكن...

ونظرا للتحول الذي حدث في فكر المرأة والمجتمع ككل بشأن عملها، فظهرت مصالح ومهام أخرى للمرأة في المجتمع، كمربية، كطبيبة وبالاضافة الى اقتحامها مجالات أخرى كالسياسة والتجارة و...الخ.

" فأفراد المجتمع يشعرون بأن نمط الثقافة الموجودة لا يشبع حاجياتهم الاقتصادية، الاجتماعية، بشكل كاف فيعملون على تغييره" (بلقاسم بخلف، 32،1996).

وبتطبيق اختبارفريد مان لقياس دلالة الفروق بين الرتب تم الحصول على النتائج التالية:

الجدول (22) نتائج اختبار فريدمان على عينة الذكور.

القيم	متوسط الرتب	ترتيب القيمة
–القيمة النظرية	5,25	1
–القيمة الاقتصادية	3,04	4
–القيمة الجمالية	2,45	6
–القيمة الاجتماعية	3,49	3
–القيمة السياسية	3,79	2
–القيمة الدينية	2,97	5

N	X^2	df	دلالة
125	171,74	5	0,000

الجدول رقم (23) نتائج اختبار فريدمان على عينة الاناث

القيم	متوسط الرتب	ترتيب القيمة
–القيمة النظرية	1,85	1
–القيمة الاقتصادية	2,97	5
–القيمة الجمالية	1,83	6
–القيمة الاجتماعية	3,48	4
–القيمة السياسية	3,61	3
–القيمة الدينية	4,27	2

N	X^2	df	دلالة
95	151,13	5	0,000

–نتائج تطبيق اختبار الفروق فريدمان (Friedman) تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية في ترتيب القيم في الأنساق القيمية عند الذكور والاناث.اذ وجد أن (X^2) تساوي

(171,74) عند الذكـور بحيـث (α 0,01) ,و عنـد الانـاث تقدر بـ(151,13)، عنـد (α = 0,01) دائما.

وبالتالي فنتائج تطبيق الاختبار، تشير الى تحقق الفرضية الخامسة التي تقول أن القيمة الدينية تقع في أعلى النسق القيمي عند الاناث منه عند الذكور، بوقوعها في المرتبة الثانية عند الاناث والمرتبة الخامسة عند الذكور.

وبالنسبة للفرضية السادسة فلم تتحقق، فنتائج تطبيق اختبار(T) في الجدول رقم (21) بينت غياب الفروق بين الاناث والذكور في المتوسطات.

وبعد تطبيق اختبار(X^2) لمعرفة فروق الرتب، تبين وقوع فرق ولوطفيف في موقع القيمة الاقتصادية عند الذكور والاناث.

فتقع في النسق القيمي العام عند الاناث في المرتبة الخامسة، وعند الذكور في المرتبة الرابعة، وبالتالي فالفرضية لم تتحقق.

5.4-دراسة في علاقة النسق القيمي للطلبة بالنجاح أوالرسوب في امتحان شهادة البكالوريا.

الجدول رقم (24) نسبتي النجاح والرسوب في امتحان البكالوريا

المتغير	النتيجة	%
0 (غير ناجح)	87	39.4
1 (ناجح)	134	60,6

ما يلاحظ من خلال الجدول بصفة عامة أن نسبة النجاح بين أفراد العينة مرتفعة، اذ تقدر ب(60,6%)، وهذا لطبيعة اختيار أفرادها ف (58,36%) من الطلاب لهم معدلات أكثر من 10 ونسبة (25%) معدلاتها متراوحة ما بين (9,99). وسبب آخر متمثل في ارتفاع نسبة النجاح الوطنية للسنة الدراسية 2000/99 الى (32%). وحصول معظم مؤسسات العينة على نسب نجاح مرتفعة، متراوحة ما بين (45%) الى (60%)، ويتوقع أن الأنساق القيمية لهؤلاء الطلبة يكون لها تأثير في نجاحهم أورسوبهم في امتحان شهادة البكالوريا.

1.5.4-مناقشة الفرضيات التالية: السابعة، الثامنة والتاسعة.

1.1.5.4-مناقشة الفرضية السابعة:

تتوقع الفرضية أن يؤثر النسق القيمي الذي توجد في قمته القيميتين النظرية والدينية في نجاح الطالب في امتحان البكالوريا.

الجدول رقم (25) درجات القيمتين النظرية و الدينية

العينة (الطلبة الناجحون)	النظرية	الدينية
	221	221
	0	0
25	43,00	33,00
50	48,00	40,05
75	52,00	46,00

الجدول رقم (26) توزيع نسبة النجاح بالنسبة للطلبة ذووا القيمة النظرية والدينية عالية.

المتغير	f	%	valid	المجموع
0	1	20,0	20,0	20,0
1	5	80,0	80,0	100,0
مجموع		100,0	100,0	

يتبين من قراءة الجدول رقم (25) أن الطلبة الذين لهم درجات أكبر من الربيع الثالث (52) في القيمة النظرية، وفي القيمة الدينية تفوق درجاتهم في الربيع الثالث (46). ويبين الجدول رقم (26) أن نسبة المتفوقين بالنسبة لهؤلاء الطلبة جد عالية إذ تصل إلى (80 %) .

والنتيجة تسير في اتجاه تبيان تحقق الفرضية السابعة. وتبقى الإشارة إلى أن قيمة (X^2=36)، والذي يبين أن الإختلاف دال بين نسبة الناجحين والراسبين، وأن هناك حقيقة أغلبية من الناجحين.

إن هذه النتائج تشير إلى حقيقة تأثيرتشبع الأفراد بالقيم النظرية (أي العلمية) والدينية في نجاحهم العلمي والدراسي "ولقد دلت دراسة تيرمان (TERMAN) أن الأطفال الموهوبين يتفوقون على الأطفال المتوسطين في السمات والقيم الموجهة نحو النجاح الذاتي أكثر من السمات والقيم الموجهة نحو المسؤوليات والخدمات الاجتماعية " (عبد الرحمان العيسوي،1996، 192) وتشير نتائج دراسة (زينب محمد القاضي، في عبد

اللطيف محمد الخليفة، مرجع سابق) أن الطلاب المتفوقون تحصيليا يتميزون بارتفاع أهمية القيمة النظرية والدينية. وأنهم أكثر تمسكا بالقيم التقليدية الأصلية.

ولمعرفة النسق القيمي للطلبة الناجحين كشف لنا تطبيق اختبارفريد مان لدراسة فروق الرتب، وقوع القيمة النظرية في قمة النسق القيمي، والقيمة الجمالية في أدناه باختلاف في الرتب ، اذ أن قيمة ($X^2 = 220.97$، عند $\alpha = 0,01$).

2.1.5.4- مناقشة الفرضيات الثامنة والتاسعة:

يتوقع في الفرضية الثامنة أن وقوع القيمة الاجتماعية في قمة النسق القيمي للطلبة الناجحين في امتحان البكالوريا بعد القيمتين النظرية والدينية بمنطلق تأثير مناهج الدراسات الاجتماعية التي يتعرض لها الطلبة الأدبيين، وتأثيرات اجتماعية ودراسية أخرى.

الجدول رقم (27) ترتيب قيم الطلبة الأدبيين الناجحين في البكالوريا.

القيم	متوسط الرتب	ترتيب القيمة
-القيمة النظرية	4.80	1
-القيمة الاقتصادية	2.56	5
-القيمة الجمالية	1.83	6
-القيمة الاجتماعية	3.64	4
-القيمة السياسية	3.96	3
-القيمة الدينية	4.21	2

وتبين نتائج اختبار فريدمان أن قيمة ($X^2 = 61.93$) والاختلاف كما هو ملاحظ دال عند (α=0,01)

يوضح الجدول رقم (27) لترتيب قيم الطلبة الأدبيين الناجحين في امتحان البكالوريا، وعينتهم (35) طالب، أن القيمة النظرية والدينية تقع في قمة بنائهم القيمي تليهما مباشرة القيمة السياسية ثم الاجتماعية بفروق طفيفة. وهذا يدفع الى رفض الفرضية الثامنة التي تتوقع وجود القيمة الاجتماعية في قمة النسق القيمي للطلبة الأدبين الناجحين في

إمتحان شهادة الباكلوريا. ورغم هذا يظهر تشبع الطلبة الثانويين بالقيم السياسية التي في أصلها نابعة من إهتمامات الطلبة الثانويين بكل ما يحيط بهم من ظروف ومشاكل إجتماعية وإقتصادية مرتبطة أشد الإرتباط بالوضع السياسي وإفرزاته.

وهذا ما يلاحظ كذلك عند الكشف عن البناء القيمي للطلبة العلميين أو التقنيين الناجحين في امتحان البكالوريا. كما هو موضح في الجدول رقم (28).

الجدول رقم (28) يبين ترتيب قيم الطلبة العلميين والتقنيين الناجحين في البكالوريا:

القيم	متوسط الرتب عند الطلبة العلميين	ترتيب القيم	متوسط الرتب عند الطلبة التقنيين	ترتيب القيم
-- القيم النظرية	5,53	1	5,36	1
-- القيم الاقتصادية	3,06	5	3,44	3
-- القيم الجمالية	1,62	6	2,36	6
-- القيم الاجتماعية	3,65	2	3,38	4
-- القيم السياسية	3,54	3	3,63	2
-- القيم الدينية	3,40	4	2,83	5
	57 = N 118,10 = X^2		42 = N 63,33 = X^2	

كما يبين الجدول الفروق بين الطلبة العلميين الناجحين في امتحان البكالوريا في ترتيب القيم داخل أنساقهم القيمية، بحيث أن (X^2 = 118,10) وبين الطلبة التقنيين الناجحين، اذ ان (X^2) تقدر ب(63,33).

فهو يوضح كذلك الاختلاف في ترتيب القيم بين الطلبة العلميين والتقنيين الناجحين في البكالوريا، وان كانت الفروق في متوسطات الرتب التي يبينها اختبار (X^2) لفريدمان طفيفة وهذا راجع الى نمط من التربية والتعليم الموحد للطلبة عبر مختلف مراحل الدراسة وان كانت تخصصاتهم مختلفة، فالبرامج وظروف التمدرس وكذلك محيط وظروف التنشئة تكاد تكون متشابهة بين أفراد العينة.

والجدول الموالي يوضح ترتيب القيم عند فئة الطلبة الراسبين .

الجدول رقم (29) ترتيب قيم الطلبة الراسبين في امتحان البكالوريا.

القيم	متوسط الرتب	ترتيب القيم
القيم النظريـــة	4,77	1
--القيم الاقتصادية	2,98	5
– القيم الجماليــة	2,47	6
--القيم الاجتماعية	3,37	4
--القيم السياسيــة	3,76	2
--القيم الدينيـــة	3,66	3

N	87
X^2	77,49
df	5

وهذا يوضح أن النسق القيمي عند الطلبة الراسبين يختلف في الدرجات المقدمة لبعض القيم مقارنة بالطلبة الناجحين، وما يتضح من خلال مقارنة بين النظرية والجماليـة، والاختلاف طفيف في بقية القيم الاخرى.

فالقيمة النظرية تقع في قمة النسق القيمي لدى الطلبة الناجحين والراسبين على حد سواء. وكذلك الأمر بالنسبة للقيمة الجمالية التي تقع في آخرالنسق القيمي لكلا الفئتين على حد سواء.

وهذا ما يؤدي الى رفض الفرضية التاسعة التي تشيرالى وقوع القيمة الجماليـة في أعلى النسق القيمي لدى الطلبة الراسبين في امتحان البكالوريا.

ان القيم الجمالية هي الوجه الخارجي للعملية التربوية كما يعتبرها مالك بن نبي، تتمثل في قدرة الأفراد على تذوق والاحساس بالجمال، وقد نقرا قول اللـه عزوجل" ***انا جعلنا ما على الأرض زينة لها،*** " (قران كريم، سورة الكهف.7).

والمثل الصيني الذي يقول أحد حكمائه فيه " اذا كان معك رغيفان من الخبز، فبع أحدهما واشتر به باقة من الزهر" وقول حكيم آخر: "ليس المهم أن نعيش، ولكن المهم أن ننعم بحياتنا" (علي القاضي، 1971،90).

وبالتالي، فتبدو الحاجة ماسة، الى ان نتعود وتأهل التلاميذ علـى التربيـة الجماليـة، وان كانت ليست علما يلقن في المدارس، فهي احساس وثقافة وتعود يكتسبه الانسان

والمفروض أن تعمل المدارس على تنمية لدى طلابها وتجعلهم يتذوقون الفنون بمختلف أشكالها كما يسعون لاكتساب العلم والمعارف المختلفة.

وما يستخلص من هذه النتائج أن تعرض الطلبة الثانويين لنمط تعليمي موحد، جعل أنساق قيمهم، وان كانت مختلفة ومتنوعة فهي تكاد تنتظم حول محرر واحد وهو الاهتمام بالقيم النظرية أي العلمية والقيم الاجتماعية والسياسية، ثم الاقتصادية لاتصالها بواقعهم الاجتماعي.

5.الفصل الخامس

خاتمة البحث وتوصياته.

1.5- خاتمة البحث .

2.5- توصيات واقتراحات البحث.

1.5-خاتمة البحث:

ان الهدف الاساسي من البحث يتمحور حول محاولة معرفة كيفية انتظام القيم في شخصية الطالب الثانوي، والتعرف على ابعاد وتأثيرات هذا النظام او النسق، وفي مدى تأثيره بالمعطيات الثقافية ، الاجتماعية والسياسية. وللاجابة على هذه التساؤلات تم تقسيم البحث إلى خمسة فصول هامة.

ففي الفصل الأول تم وضع مشكلة البحث في إطارها الفكري (النظري)، بالتعريف، وعرض مفاهيم البحث الأساسية وفرضياته.

وفي الفصل الثاني وفي أقسامه الثلاث، تم إستعراض كل ما يتعلق بموضوع القيم، التعريف، التصنيف، ووظائفها، وأدوات القياس.

وفي القسم الثاني تم استعراض ما يتعلق بمؤسسات التنشئة الاجتماعية، وفيه كانت محاولة تقديم المؤسسات الاجتماعية المختلفة التي تساهم في عملية التنمية القيمية، وتم التركيز على دور المدرسة، كمؤسسة منظمة تعمل على ترقية الأفراد وفق قيم معينة.

وفي القسم الثالث والأخير، وبهدف معرفة كيفية نمو القيم وارتقائها لدى الأفراد، تم عرض مجموعة من الاطارات النظرية المعروفة في حقل علم النفس وعلوم التربية التي تفسر هذه العملية.

وفي الفصل الثالث [illegible] ثباتها وصدقها، كيفية تحليل النتائج والأدوات الاحصائية المستعملة في ذلك.

والفصل الرابع يتعرض للجانب التطبيقي من البحث، (وبواسطة استخدام المنهاج المسحي – الوصفي) في محاولة لمعالجة الموضوع ميدانيا، لمعرفة كيفية انتظام الأنساق القيمية المختلفة في الوسط التربوي عند تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية، لمما لاشك فيه ان علاقات التلميذ بهذا الوسط خصوصا، يؤثر في تشكيل نسقه القيمي، ويظهر ذلك جليا في نتائج البحث التي بينت وجود عدة أنواع من الأنساق، تختلف بين الطلبة الثانويين من حيث الجنس، نوع التخصص الدراسي وكذا في نجاح أو رسوب الطالب في امتحان شهادة البكالوريا.

وقد توصل البحث بعد اختبار فرضياته الى النتائج التالية:

-تحقق الفرضية الاولى التي تشير الى تنوع واختلاف الأنساق القيمية لدى الطلبة الثانويين.

-عدم قبول الفرضية الثانية بخصوص وقوع القيمة الدينية في أعلى النسق القيمي لدى طلبة العينة مباشرة بعد القيمية النظرية.

-قبول الفرضية الثالثة التي تشير الى وقوع القيمة الجمالية في أدنى النسق القيمي لدى الطلبة الثانويين.

-قبول الفرضية الرابعة المتعلقة بوجود فروق بين الطلبة الأدبيين وغيرهم من الطلبة العلميين والتقنيين.

-قبول الفرضية الخامسة التي تشير الى وقوع القيمة الدينية في اعلى النسق القيمي عند الاناث منه عند الذكور.

-عدم قبول الفرضية السادسة بخصوص وقوع القيمة الاقتصادية في نفس الدرجة في النسق القيمي لدى الذكور والاناث.

-قبول الفرضية السابعة المتعلقة بتفوق الطلبة ذوي القيمة النظرية والدينية في نسقهم القيمي في امتحان شهادة البكالوريا.

-رفض الفرضية الثامنة التي تتوقع وجود القيمة الاجتماعية في قمة النسق القيمي لدى الطلبة الأدبيين الناجحين في امتحان شهادة البكالوريا.

-رفض الفرضية التاسعة المتعلقة بوقوع القيمة الجمالية في أعلى النسق القيمي لدى الطلبة الراسبين في امتحان البكالوريا.

وقد بينت الدراسة وجود نوع من الصراع القيمي لدى الطلبة الثانويين، تبين من خلال اجاباتهم في بنود المقياس، خاصة بين القيم النظرية والاقتصادية وبين هذه الأخيرة والنظرية. وتبين في الشك الذي انتاب بعض الطلبة فيما يخص بعض القضايا الدينية الأساسية كالتوحيد، وهذا ما يدعوا الى ضرورة الدراسة العلمية لمثل هذه القضايا التي تعتبر جد هامة.

وقد حاول البحث تناول موضوع القدرات من منظور نفسي بالرجوع إلى المراجع والدراسات التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها، وهذا توخيا للموضوعية والدقة التي تتطلبها الدراسة العلمية، مع ملاحظة التركيز على مراجع تتناول الموضوع من منظور نفسي وتربوي.

وللإشارة فإن هذا البحث هو مجرد محاولة لدراسة موضوع ذو صبغة فلسفية ولكنه ذو تأثير كبير على كل المستويات. ونتمنى أن يفتح المجال لمزيد من البحوث في هذا الموضوع، وفي مجال قياس القدرات النفسية، العقلية أو الاجتماعية، لأن أي تطور أو تقدم اقتصادي أو اجتماعي لن يتم إلا بدراسة الإنسان والتحكم بمعرفة قدراته وبالتالي القدرة على استثمارها أحسن استثمار في كل المجالات.

وفي الأخير يقدم البحث مجموعة من الاقتراحات والتوصيات على ضوء ما أسفرت عنه الدراسة.

2.5 التوصيات والاقتراحات:

في ضوء ما أبرزته المعالجة الإحصائية (الكمية والكيفية) والميدانية لموضوع النسق القيمي عند طالب نهاية المرحلة الثانوية، تقدم الباحثة مجموعة من الاقتراحات والتوصيات، منها المتعلقة بموضوع القيم ودراستها، والمتعلقة بالطالب الثانوي (كمراهق) موضوع الدراسة.

أ- توصيات تتعلق بموضوع القيم ودراستها:

ترتبط القيم ارتباطا وثيقا بالأهداف التربوية التي تسعى التربية لتنشئة الأبناء وفقها وتعبر عن الصورة الحالية للمجتمع، لمختلف اهتماماته ويتجلى ذلك في الأنساق القيمية للطلبة. (السياسية، الاجتماعية، الثقافية، والاقتصادية...الخ).

وعليه تقترح الباحثة:

- الاهتمام بموضوع القيم والقيام بدراسات تهتم بالموضوع سواء في الوسط الطلابي (المدارس أوالجامعات) وهذا ليس بهدف الدراسة فقط وإنما لغرض آخر وهو عملية التوجيه لأجل تدعيم القيم الموجودة أو تغييرها.

-ترتبط القيم بعدة عوامل عقلية وعاطفية كالذكاء والثقة بالنفس والأداء، وهنا تكمن ضرورة أخرى لدراسة القيم.

-امكانية القيام بعملية التقويم انطلاقا من معرفة النسق القيمي للطالب وتأثيره في النجاح الدراسي.

-ضرورة تدعيم القيم الدينية التي جاء بها الدين الاسلامي الحنيف، والتي بامكانها الاجابة على مختلف الأسئلة الميتافيزيقية وابعاد أي صراع يتعرض له الطالب في حياته وهذا بتضمين هذه القيم داخل المناهج التربوية.

فالقيم الاسلامية تجيب عن كل التساؤلات التي قد تثار في الفرد وتنشئ لديه صراعا قيميا. فهي تضع حدا بين الحياة الروحية والمادية، وبين الفردية والجماعية وبين الحياة والموت، وبين العلم والعمل، [illegible]

-تدعيم القيم الجمالية وذلك بتربية الأفراد على تذوق الجمال والفن، وهنا تبدو ضرورة العلاقة الجمالية للانسان مع ربه، مع الطبيعة، مع ظواهر الحياة الاجتماعية ككل.

لكي لا يكون هناك تغييب للفن أيا كان نوعه، إلا إذا تناقض والقيم والأهداف التربوية الإسلامية، ولا فاصل بين العلم والفن.

-توجيه القيم السياسية، وتدعيم قيم الولاء للوطن وحبه، بتضمين هذه القيم في المناهج التربوية بعيدا عن الديماغوجية.

-عدم حصر دور التربية الإسلامية في منهاج المادة فلا يجب أن ينظر إلى الدين على أنه مجرد مادة دراسية فقط، فالدين توجيه للحياة ولابد وأن تتضمنه كل الدراسات الاجتماعية وحتى العلمية.

-إضافة إلى القيم الجمالية والدينية، فلا بد من إعادة النظر في الكثير من القيم التي تؤثر في حياة الفرد في ظل ما يسمى بالعولمة، كانشغال الدراسة عن اهتمام الطلبة بالدراسات النظرية التي لازالت تستحوذ على عقول أبناء المجتمع وتنبذ كل ما يتعلق بالعمل اليدوي وتحتقره إضافة إلى قيم أخرى، التي لابد على المناهج الدراسية، إضافة إلى القيم العملية، هناك قيمة الاهتمام بالزمن، قيم المحاكاة والتقليد، قيم التواكل والجمود، التي تؤثر في سلوكات الأفراد وعاداتهم.

-ضرورة دراسة والكشف عن القيم وذلك بغرض التدخل لأجل التعديل أو التغيير.

-وهذا يفرض إيجاد وبناء مقاييس ملائمة البيئة المحلية للكشف عن القيم في الوسط المدرسي أو غيره، ووضعها في متناول العاملين في الميدان.

-توصيات تتعلق بالتلميذ الثانوي:

يعيش الطالب الثانوي مرحلة حرجة تحتاج فيها إلى تظافر جهود عدة مؤسسات لتوجيه طاقاته سواءا العلمية أو العملية، أو الروحية أو الحيوية وأشد ما يحتاج إليه، هو الاعتراف بحاجياته النفسية ليس بتلبيتها، وإنما بالتوجيه الصحيح لها.

-تلعب وسائل الإعلام دورا مهما في التأثير على اتجاهات المراهقين والطلبة وهنا تكمن ضرورة المراقبة الصارمة لكل ما تبثه من أفكار بغرض التوجيه السليم، وفقا لقواعد أخلاقية وتربوية.

-إنشاء قنوات اتصال بين الأسرة وبقية المؤسسات بغرض المشاركة الإيجابية في تنمية قيم سليمة.

-مساعدة التلميذ للمرور عبر مرحلة المراهقة بكل ثقة بعيدا عن الصراعات الداخلية

خاصة بين المبادئ المثالية وواقع المجتمع

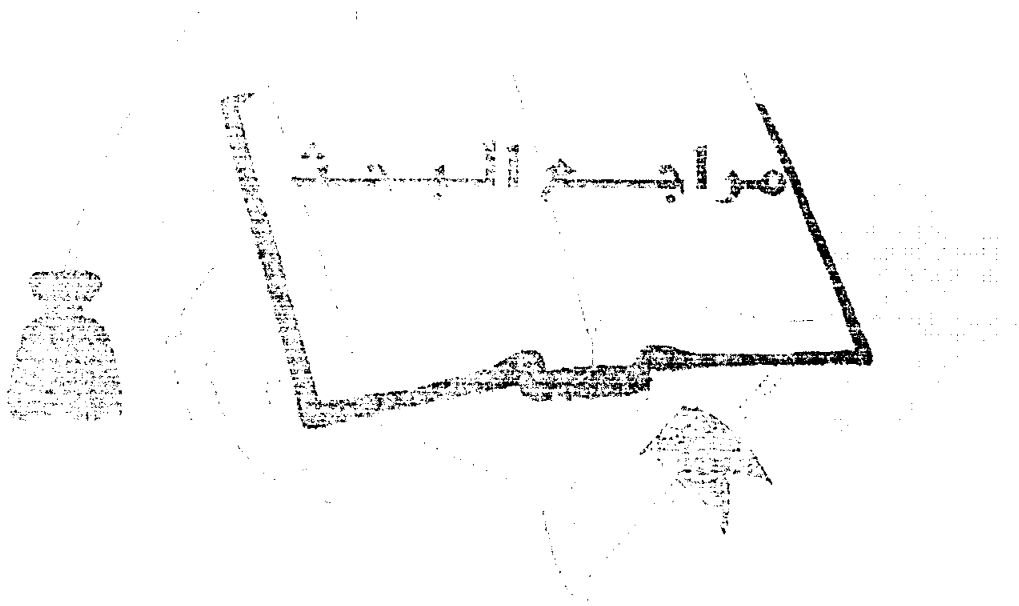
-ايجاد العلاقة بين المدرسة والأسرة ودور العبادة (المساجد) كوسائل لتنمية قيم

دينية سليمة تبعده عن التطرف او الميوعة.

-وأخيرا لابد من دراسة وتحليل قضايا الواقع الاجتماعي، الاقتصادي، الديني

والتربوي، التي ترتبط أشد الارتباط بقضايا المراهقين (الطلبة) والشباب بهدف

التوجيه السليم لاجل التنمية الشاملة.


مراجع البحث

المـراجـع باللغـة العـربيـة:

1-القـران الـكـريـم.

2- ابـراهيم (محمد الشافعي) : الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة 1971.

3 ابراهيم (محمد عطا) : المناهج بين الأصالة والمعاصرة ، النهضة المصرية [illegible]

4- ابن خلـــــدون : المقدمة، الدار التونسية للنشر ، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر الطبعة الأولى، بدون تاريخ.

5- الهيتي(هادي نعمان): ثقافة الأطفال ، سلسلة عالم المعرفة، الكويت 1988.

6- اليـــاس (ديب): مناهج في التربية والتعليم، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط 1981

7- السيد (شحات أحمد حسن): الصراع القيمي لدى الشباب ومواجهته من منظور التربية الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة 1987.

8- الســيد (محمـــد الطهطـــاوي): القيـــم التربويـــة فـــي القصــــص القرآنـــي، دار الفكر العربي 1996

9- أحمد (شبشوب) : علوم التربية، دار الكتاب للنشر 1991.

10- أحمـد (بـن حمـدان علـي المقـري) : المصبـــاح المنيـر، المطبعـــة الأميريـــة، القاهرة 1905.

11- أحمد(حسين اللقاني) : المضمون الاجتماعي للمناهج، دراسة تحليلية، سلسلة معالم تربوية، مؤسسة الخليج العربي ط 1986.

12- أنور(الجندي): مفاهيم العلوم الاجتماعية والنفس والأخلاق في ضوء الإسلام، دار الكتب، الجزائر 1987.

13-اسماعيل (عبد الفتاح): التنشئة السياسية للطفل، دار النهضة العربية 1989.

14- اسماعيل (قباري): علم الاجتماع الثقافي ومشكلات الشخصية في البناء الاجتماعي، منشأة المعارف، الإسكندرية 198[illegible]

15- اسماعيل (محمد عماد الدين وآخرون): كيف نربي أطفالنا، التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية، دار النهضة المصرية 1974.

16 **بلقاسم (يخلف)** : دراسة العلاقة بين مدى التعرض لتأثير المضمون الحديثة، قيم التسامح والتسلط عند تلاميذ التعليم الثانوي في الريف والمدينة، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الجزائر 1996.

17- **بوفلجة(غيات)**: أهداف التربية وطرق تحقيقها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1989.

18- **توما (جورج خوري)**: المناهج التربوية، مرتكزاتها وتطويرها وتطبيقاتها، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط، بيروت 1982.

19- **جابر (عبد الحميد)**: دراسة نفسية في الشخصية العربية، عالم الكتب 1987.

20- **جودت (احمد سعادة)**: مناهج الدراسات [illegible] بيروت 1984.

21- **جون (ديوي)**: المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر 1961.

22- **جون (ديوي)**: في الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوي، مطبعة لجنة التأليف والنشر، القاهرة 1951.

23- **الربيع (ميمون)**: نظرية القيم في الفكر المعاصر بين النسبية والمطلقة، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر 1980.

24- **حامد(عبد السلام زهران)**: علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة ط 1976.

25- **حنا(غالب)**: التربية المتجددة وأركانها، دار الكتاب اللبناني، بيروت ط 1970.

26- **حسين (محي الدين)**: القيم الخاصة لدى المبدعين، دار المعارف، القاهرة 1981.

27- **سعد (جلال)**: علم النفس الاجتماعي الاتجاهات التطبيقية المعاصرة، منشأة المعارف، الاسكندرية 1984.

28- **سعد (عبد الرحمان)**: أسس القياس النفسي والاجتماعي، دار القاهرة الحديثة 1961.

29-شابومولاي (ادريس): قراءات في المناهج التربوية، مطابع عمار قرفي، باتنة 1995.

30-شفيق (فلاح حسان): أساسيات علم النفس التربوي، دار الجيل بيروت، مكتبة الرائد العلمية، الأردن، ط، 1989.

31- صالح (دياب هندي واخرون): أسس التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان 1989.

32- صالح (عبد العزيز، عبد العزيز ع/المجيد): التربية وطرق التدريس، الجزء الأول في طرق التدريس، دار المعارف بمصر ط، 1976.

33-ضياء (زاهر) : القيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليج، القاهرة 1981.

34- عباس(محمود عوض): في علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية 1980.

35- عبد الباسط (ع/المعطي): البحث الاجتماعي، دار المعارف الجامعية 1985.

36- عبد الرحمان (العيسوي): النمو الخلقي والروحي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1992 .

37- عبد الرحمان (العيسوي): التربية النفسية للطفل والمراهق، دار الراتب الجامعية، بيروت 2000.

38- عبد الحميد (فايد): رائد التربية العامة واصول التدريس ، دار الكتاب اللبناني، بيروت ط، 1970.

39-عبد المجيد (عبد الرحيم): مبادئ التربية وطرق التدريس، مكتبة النهضة المصرية، ط، 1970.

40- عبد الله (الرشدان ونعيم جعيني): المدخل الى التربية والتعليم دار الشروق، ط، 1994.

41-عبد الحميد(محمد الهاشمي): المرشد في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ط، 1981.

42- **عبد الرزاق(جبلـى)**: دراسـات فـي المجتمـع والشخصية، النهضـة العربيـة، بيروت، 1981.

43- **عبد المجيد (نشواتي)**: علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، دار الفرقـان، ط، 1987.

44- **عبد اللطيف (محمد خليفة)**: ارتقاء القيم (دراسة نفسية) سلسلة عالم المعرفة، الكويت أفريل 1992.

45- **عبد الغني (عبود)**: التربية ومشكلات المجتمع، دار الفكر العربي، ط، 1992.

46- عبد الودود (مكروم): الأصول التربوية لبناء الشخصية المسلمة، دار الفكر العربي1996.

47- **عطية (محمود هنا)**: اختبار القيم واستخداماته كراسة التعليمات ، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1980.

48- **علي (حمد مدكور)**: مناهج التربيـة أسسـها وتطبيقاتهـا ، دار الفكـر العربـي، ط، 1998.

49-**فراج (محمد فرغلي وآخرون)**: السلوك الإنساني نظرة علمية ، القاهرة دار الكتب الجامعية 1973.

50- **فوزية (دياب)**: القيم والعادات الاجتماعية، دار النهضة العربية، بيروت، 1980.

51- **كـاظم (محمـد ابراهيـم)**: تطـورات فـي قيـم الطلبـة، مكتبـة الأنجلـو المصريـة، القاهرة 1962.

52- **كمال (دسوقي)**: النمو التربوي للطفل والمراهق (دروس في علم النفس الارتقائي)، دار النهضة العربية ، بيروت 1979.

53- **مالك (بن نبي)**: مشكلة الثقافة، عبد الصبور شاهين، دار الفكر 1981.

54 **محمد (أحمد بيومي)**: علم اجتماع القيم، دار المعرفة الجامعية، بدون تاريخ.

55- **محمد (أحمد بيومي)**: المجتمع والثقافة والشخصية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1986.

56- محمد (أحمد كريم)، محمد (خلفان الراوي): في أصول التربية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ط، الكويت 1992.

57- محمد (قاسم القريوتي): السلوك التنظيمي، الجامعة الأردنية ، عمان، ط، 1980.

58-محمد(زيان عمر): البحث العلمي، مناهجه وتقنياته، دار الشروق للنشر والتوزيع، جدة، ط، 1987.

59- محمد (علي محمد): الشباب العربي والتغيير الاجتماعي، دار النهضة العربية، 1985.

60- محمد (علي محمد): دراسات في التغير الاجتماعي، دار الكتب الجامعية الإسكندرية 1974.

61- م .ج (مندل وأرجودان): ترجمة محمد حامد حسنين ، قيم الموظفين في مجتمع متغير ، المنظمة العربية للعلوم الإدارية 1982.

62- محمد (لبيب النجيحي): الأسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الأنجلو -المصرية 1962.

63- محمود (أبو زيد): المضمون الاجتماعي للمناهج، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة 1986.

64- محمود (السيد سلطان): الأهداف التربوية في ظل النظرية التربوية في الإسلام، القاهرة / دار الحسام للنشر والطباعة والتوزيع 1980.

65- محي الدين (مختار): محاضرات في علم النفس الاجتماعي ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1982.

66- محي الدين (توق وعدس): اساسيات علم النفس التربوي، جون ويلي واولاده بريطانيا 1981.

67- مصطفى (الخشاب): علم الاجتماع ومدارسه، الدار القومية للطباعة والنشر 1966.

68-مصطفى (فهمي)، محمد (علي القطان): علم النفس الاجتماعي، دراسة نظرية وتطبيقات عملية، مكتبة الخانجي، القاهرة ط، 1977.

69- **مصطفى (سويف)**: مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، مكتبة الانجلو المصرية، ط 1983.

70- **ميخائيل(ابراهيم أسعد)**: مشكلات الطفولة والمراهقة، دار الافاق الجديدة، بيروت 1991.

71- **عبد الحفيظ (مقدم)**: الاحصاء والقياس النفس والتربوي ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1993.

72- **نجيب (اسكندر وأخرون)**: قيمنا الاجتماعية واثارها في تكوين الشخصية، مكتبة النهضة المصرية 1971.

73- **نصر الدين(سمار)**: المنهج التربوي وانعكاساته على اتجاهات المراهقين (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الجزائر 1993

74- **لويس (كامل مليكة)**: قراءات في علم النفس التربوي، الجزء الثاني، دار القومية للطباعة والتوزيع 1965.

75- **وهيب (سمعان واخرون)** : دراسات في المناهج، مكتبة الأنجلو المصرية 1959

76-**هول (كالفن سيبرنجر)، تندزي (جاردنر)**: نظريات الشخصية، ترجمة فرج احمد فرج وأخرون، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر 1971

77- **يوسف (القرضاوي)**: الخصائص العامة للاسلام، مكتبة وهبة، القاهرة ط 1981.

78- **يوسف (عبد المعطى)**: أمة في خطر، حول حتمية اصلاح التعليم، التقرير الذي اعدته اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية 1983.

القواميس والمعاجم

79- أبو النيل (محمود السيد): معجم علم النفس والتحليل النفسي، ط، بدون تاريخ.

80- عبد اللطيف (الفاربي وآخرون): معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، [illegible] دار الخطابي، مكناس 1994.

81- الهيئة المصرية للكتاب: معجم العلوم الاجتماعية 197[illegible].

82- فرج (عبد القادر طه وآخرون): معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، ط، بدون تاريخ.

المجلات والدوريات:

83- بوحفص (مباركي): الأسرة محضن طبيعي لتربية الأطفال، مجلة الرواسي، عدد خاص جانفي، فيفري 199[illegible].

84- بدر (علي): معاملة الوالدين ودورهما في تكوين شخصية الأبناء (دراسة تربوية، اجتماعية) مجلة التربية العدد 105، سوريا يونيو 1993.

85- جمال (مفرج): التربية الأسرية وتطور القيم، ملتقى الأول، معهد علم النفس وعلوم التربية، تحت رعاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر 15جوان 1999.

86- جيلالي (بوحمامة): مستوى الحكم الخلقي لدى طلاب معهد علم النفس، جامعة وهران المجلة التربوية العدد 21 المجلد 6، 1989 جامعة الكويت.

87- علي (وطفة) : مظاهر التسلط في الثقافة والتربية العربية المعاصرة، مجلة العلوم الانسانية ، العدد 11، جامعة منتوري، قسنطينة 1999.

88- فتحي (يوسف مبارك): القيم الاجتماعية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ودور مناهج المواد الاجتماعية في تنميتها للطالب، المجلة العربية التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد 12، العدد 1، تونس، يونيو 1992.

89- كمال (المنوفي): التنشئة السياسية في الفقه السياسي المعاصر، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد4، الكويت، ديسمبر 1987.

90- محي (الدين مختار): التنشئة الاجتماعية، مجلة العلوم الانسانية، جامعة قسنطينة، العدد 9، 1989.

91- مولاي (ادريس شابو): مهام النظام التربوي، مجلة الرواسي، عدد خاص، جانفي، فيفري1991.

92- زين الدين (مصمودي): دور المدرس في العملية التربوية التعليمية، مجلة الرواسي، العدد 10، جانفي، فيفري 1991.

المراجع باللغة الأجنبية:

1- **AUCTAR- MERY** : La définition des objectifs pédagogiques, E.S.T 1987

2- **CHARLES- HADJI** : Penser et agir l'éducation de l'intelligences du développement et développement des intelligences. E.S.T éditeur, Paris 1992.

3- **DENISE - LOURANCHI** : Eléments de pédagogie, O.P.U, Alger 1994

4- **ELISABETH - HOURLOTH** : Child développement, 5th , 2dition, Mc Grauth-Hill, 1972

5- **DURKHEIME** : Education et sociologie, Paris, P.U.F 1966

6- **KENNOUCHE TAYEB & AUTRES** : Les jeunes ruraux et l'école Mythe et réalités, C.R.E.A,1982

7- **P. BOURDIEU ET J.C. PASSERON** : les héritiers, édition ninuit, Paris 1961

8- **MAURICE ANGERS** :Initiation pratique a la méthodologie des sciences humaines, Casbah - Université 1997

9-**ROKEACH. M** : the nature of human values, advision of Mac- Milanpublishing, New- york 1973.

القواميس والمعاجم:

10- **H. BLOCA** : Grand dictionnaire de psychologie 1993

11- **G. ESTER.V** : Good, ed, Dictionery of Education second, Magrom-hall-book, company lanco, New-York, Toranto, Landon, 1959

الدوريات والمجلات:

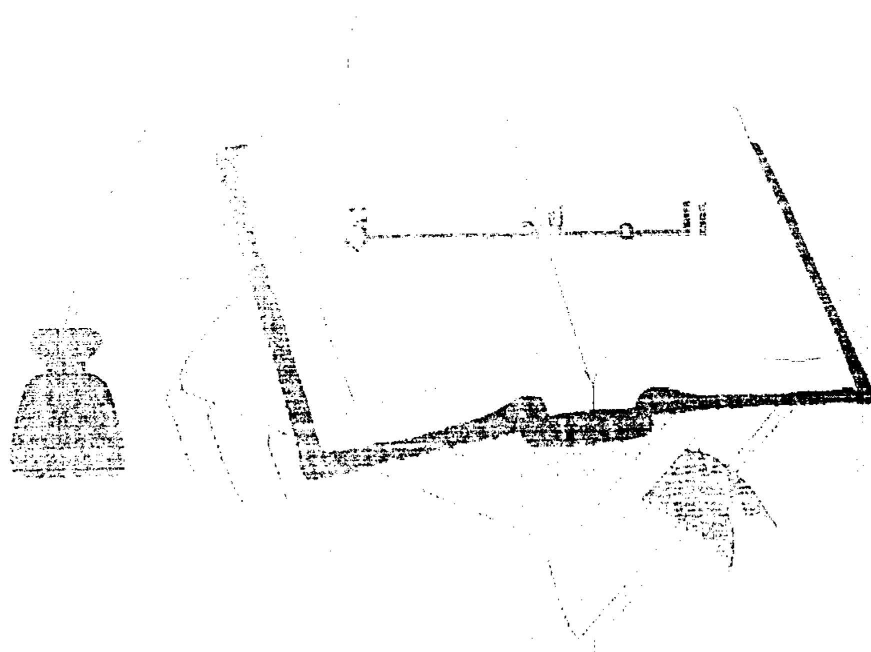
12- **ADLER. G** : The concept of value in sociology, América Journal of sociology, vol 62, n° 3, 1956.

13- **FEATHER :** protestant ethic, conservation and value, journal of personnality and social psychology, vol 46, N°3,1984.

14-**HUNTELY , C.W &DAVIS.F :** undergraduate study of value scores as predictors of occupation 25 years later , journal of personality and social psychology, vol 45, N°5, 1983.

15- **MORGAN'S.P :** are religious people nice peoples ? social forces chapel – hill, w .c.vol 61,U.S.A 1983.

16- **ROGER PERRON :** la situation d'examen psychologique on tant que mise à l'épreuve de valeur personnelle, bulletin de psychologie N° spécial 270,15.19, 1968.


الملاحق

الملحق رقم 01

مقياس القيم لألبورت وزملائه.

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

جامعة الجزائر

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

التعليمات

اليك بعض الاحكام و المشكلات التي يختلف الناس بشانها ، بين ما تفضله شخصيا بكتابة الرقم الصحيح في المربعات الموجودة الى يسار كل سؤال و قد تظهر بعض الاحكام او المشكلات ، من حيث تفضيلك لها و عدم تفضيلك لها ، في درجة واحدة ، لكن مع ذلك حاول ان تختار واحدة منها تعتبرها من وجهة نظرك افضل نسبيا من غيرها ، ولكل سؤال ثلاث درجات يمكنك ان توزعها باي طريقة من الطرق الاتية :

اذا كنت توافق على العبارة (ا) و لا توافق على العبارة (ب) اكتب (3) في المربع الاول الموجود اسفل (ا) ، و (صفر) في المربع الثاني الموجود اسفل (ب) كما هو واضح في الشكل الى اليسار امام هذه العبارة.

ا	ب
3	صفر

و اذا كنت توافق على العبارة (ب) و لا توافق على العبارة (ا) اكتب (3) في المربع الثاني الموجود اسفل (ب) و (صفر) في المربع الاول الموجود اسفل (ا) كما هو واضح في الشكل الى اليسار امام هذه العبارة .

ا	ب
صفر	3

و اذا كنت تفضل (ا) على (ب) بدرجة طفيفة (ضئيلة) فاجب بذلك بالطريقة الاتية : وهي ان تعطي (ا) درجتين و (ب) درجة واحدة ، كما هو واضح في الشكل الى اليسار امام هذه العبارة .

ا	ب
2	1

و اذا كنت تفضل (ب) على (ا) بدرجة طفيفة (ضئيلة) ضع اجابتك بالطريقة الاتية :

اي ان تعطي (ب) درجتين ، (ا) درجة واحدة ، كما هو واضح في الشكل الى اليسار امام هذه العبارة .

ا	ب
1	2

اي ان تكون اجابتك عن اي سؤال في هذا القسم واحدة مما يلي :

3 ، صفر

او صفر ، 3

او 2 ، 1

او 1 ، 2

لا يوجد زمن محدد للاجابة و لكن لا تقضي وقتا طويلا في التفكير للاجابة عن اي سؤال ولا تترك سؤال دون الاجابة عنه .

24

١ – ان الغرض الاساسى من البحث العلمى هو اكتشاف الحقيقة اكثر منه التطبيق العلمى لها .
(ا) نعم
او (ب) لا

٢ – يجب اعتبار الكتب المقدسة كتبا ذات قيمة ادبية اكثر منها كتبا ذات قيمة روحية .
(ا) نعم
أو (ب) لا

٣ – اى الرجلين تعتقد انه كان اكثر اثرا فى تقدم الجنس البشرى ؟
(ا) أرسطو (عالم ، فيلسوف)
أم (ب) محمد عبده (مصلح اجتماعى)

٤ – هل تفضل اذا اتيحت لك الفرصة ان تكون ؟
(ا) من أصحاب البنوك ؟
أم (ب) أم من رجال السياسة ؟

٥ – هل تعتقد ان من حق كبار الفنانين مثل سيد درويش (الموسيقار) ، ورابع دريا... (المغنى) وشوقى (الشاعر) ان يكونوا انانيين لا يهتمون بمشاعر الآخرين ؟
(ا) نعم
أم (ب) لا

٦ – ما هى الدراسة الاكثر فائدة للبشر ؟
(ا) الرياضيات (الحساب والجبر والهندسة)
أم (ب) الدين

٧ – ما هى وظيفة القادة فى العصر الحاضر ؟
(ا) العمل على تنفيذ الاهداف العملية
أم (ب) تشجيع اتباعهم على الاهتمام بحقوق الآخرين

٨ – عندما تحضر احتفالا عظيما (دينيا او علميا أو سياسيا) بماذا تتأثر ؟
(ا) بالزينات والاعلام
أم (ب) بقوة الجماعة وتأثيرها

ز	ى	ص	ت	س	ر

٩ ــ ما هي الصفة التي تعتبرها افضل من غيرها ؟
(ا) التقى والورع .
أم (ب) العطف وعدم الانانية .

١٠ ــ اذا اتيحت لك الفرصة لان تكون استاذا في الجامعة ، فهل تفضل تدريس ؟
(ا) الشعر
ام (ب) الكيمياء والطبيعة .

١١ ــ اذا وجدت العنوانين الآتيين في احدى صحف الصباح وكانا في حجم واحد فايهما تقرأ بعناية اكثر ؟
(ا) علماء الدين يجتمعون للاتفاق على بعض المسائل .
ام (ب) تحسن عظيم في السوق التجارية .

١٢ ــ اذا وجدت العنوانين الآتيين ، ايهما تقرأ بعناية اكثر ؟
(ا) محكمة النقض تعارض في احدى الاحكام
أم (ب) اكتشاف نظرية علمية جديدة .

١٣ ــ عند ما تزور احد المساجد ، هل تجد ان تأثرك بالرهبة والخشوع والناحية الدينية اكثر من تأثرك بجمال الفن والعمارة ؟
(ا) نعم
ام (ب) لا

١٤ ــ اذا كان لديك وقت فراغ فهل تقضيه ؟
(ا) في تنمية احدى مهاراتك .
أم (ب) في التطوع القيام بخدمة اجتماعية عامة .

١٥ ــ اذا قمت بزيارة احد المعارض ، هل تهتم برؤية
(ا) المنتجات الصناعية الحديثة .
ام (ب) الاجهزة العلمية .

١٦ ــ اذا اتيحت لك الفرصة ، هل تفضل الساع ؟
(ا) جمعية المناظرات والمناقشات .
ام (ب) فرقة موسيقى كلاسيكية (عزف الموسيقى القديمة ذات القيمة الكبيرة) .

ز	ط	ص	ث	س	د

١٧ ـ أن الهدف من الجمعيات الدينية فى الوقت الحاضر يجب أن يكون :
(أ) تنمية الايثار وعمل الخير .
أو (ب) تشجيع العبادة والقيام بالشعائر الدينية .

١٨ ـ اذا كنت فى حجرة انتظار توجد بها مجلتان فايهما تقرأ ؟
(أ) المجلة التى تبحث فى العلوم .
أم (ب) المجلة التى تبحث فى الفنون .

١٩ ـ هل تفضل سماع سلسلة من المحاضرات عن :
(أ) مقارنة أنواع الحكومات .
أم (ب) مقارنة الاديان ونشاطها .

٢٠ ـ اى الوظيفتين اهم بالنسبة للتربية ؟
(أ) اعداد النشء للكسب وتحقيق اهداف عملية خاصة به .
أم (ب) اعداد النشء للمشاركة فى النشاط الاجتماعى ومساعدة المحتاجين .

٢١ ـ هل المفضل ان تقرأ عن حياة
(أ) بونابرت والاسكندر وخالد بن الوليد (قادة جيوش)
أم (ب) ارسطو وسقراط وابن سينا (حكماء وفلاسفة) ؟

٢٢ ـ هل تعتبر التقدم العلمى الحديث اكثر دلالة على الحضارة من التقدم الفنى والجمالى الذى حدث فى اليونان فى الماضى ؟
(أ) نعم
أم (ب) لا

٢٣ ـ اذا اشتغلت فى مؤسسة صناعية : فهل تفضل أن يكون عملك :
(أ) توجيه العمال وارشادهم .
أم (ب) ادارة المصنع وتنظيمه ؟

و	ى	ص	ت	س	ر

٢٤ – اذا وجدت الكتابين الآتيين فايهما تفضل ان تقرأ ؟
(ا) نشأة الدين .
ام (ب) نشأة الصناعة .

٢٥ – ايهما افيد للمجتمع الحديث ؟
(ا) الاهتمام بحقوق المواطنين ورفاهيتهم
ام (ب) التعمق فى فهم القوانين التى تتحكم فى السلوك الانسانى من الناحية النظرية .

٢٦ – اذا كنت فى مركز يسمح لك برفع مستوى المعيشة او للتأثير فى الرأى العام ، فماذا تفضل ان تعمل :
(ا) ان ترفع مستوى المعيشة .
ام (ب) ان تؤثر فى الرأى العام .

٢٧ – هل تفضل سماع سلسلة من المحاضرات عن :
(ا) تقدم الخدمة الاجتماعية .
ام (ب) الفنانين المحدثين (الممثلين والمصورين)

٢٨ – يقول بعض الناس :
« ان جميع الادلة تشير الى ان الكون (العالم) نشأ وفقاً للقوانين الطبيعية ولذلك لا يوجد ما يستدعى افتراض علة اولى او خالق للكون » فهل :
(ا) توافق على هذا القول
ام (ب) لا توافق عليه .

٢٩ – اى الصفحتين تفضل ان تقرأ فى جريدة ؟
(ا) صفحة البورصة والاوراق المالية .
ام (ب) صفحة الفن والمعارض العامة .

٣٠ – ايهما فى نظرك اهم بالنسبة لطفلك ؟
(ا) التربية الدينية .
ام (ب) التربية الرياضية .

ز	ى	ص	ت	س	ر

القســم الثانــــي

تعليمــــات

لكل سؤال من الاسئلة الاتيه اربع اجابات و المطلوب منك ان ترتب هذه اجابات تبعا لتفضيلك الشخصي لكل منها و ذلك بان تكتب درجه لكل اجابه في المربع المناسب الموجود الى اليسار ، وهذه الدرجات هي 1 ، 2 ، 3 ، 4 و توزع كا الاتي :

4 درجات للاجابه التي تفضلها على غيرها ،
3 درجات للاجابه التي تتلوها في التفضيل
2 درجه للاجابه الثالثه في التفضيل ،
1 درجه للاجابه الاخيره في التفضيل .

مثـــــال :

اذا كان امامك سؤال و اجوبته فضع :

4 في المربع المقابل للاجابه التي تفضلها اكثر من غيرها ،
3 في المربع المقابل للاجابه التي تتلوها في التفضيل
2 في المربع المقابل للاجابه الثالثه في التفضيل
1 في المربع المقابل للاجابه الاخيره في التفضيل .
(كما في الشكل الموجود الى اليسار) .

4 | 3 | 2 | 1

قدر الاجابه تبعا لمواجهه نظرك الخاصه في التفضيل و لا تخرج عن الأجابات المقدمه اليك .
رتب الاجابات حسب تفضيلك لها ، و خمن اذا عجزت عن الترتيب الدقيق .
تاكد من انك لا تعطي للاجابات سوى الدرجات الاتيــــه :

4 ، 3 ، 2 ، 1

لا تـــتـــرك اي ســـؤال دون ان تجيـــب عنــــه

1ـ هل تعتقد ان الحكومه الصالحه 7 ينبغي ان تهدف الى (تذكر ان تعطي تقديراتك بالصوره الاتيه 4، 3، 2، 1 . حسب تفضيلك)

(أ) زياده معونه الفقراء والمرضى والمسنين .
(ب) تطور الصناعه والتجاره ؟
(جـ) اتباع المبادئ الاخلاقيه العليا في سياستها .
(د) توطيد احترام وكرامه الشعب بين الشعوب الاخرى .

2ـ يحسن ان يقضي الشخص الذي يشتغل طوال الاسبوع يوم عطلته الاسبوعيه :

(أ) في تثقيف نفسه بقراءه الكتب الحديثه .
(ب) في السباحه والالعاب الرياضيه .
(جـ) في حضور الحفلات الموسيقيه .
(د) في الاستماع الى خطبه دينيه .

3ـ اذا كان في مقدورك ان تؤثر في السياسه التربويه للمدارس فهل تحاول ؟

(أ) ان تشجع دراسه الموسيقى والفنون الجميله .
(ب) ان تشجع دراسه المشكلات الاجتماعيه .
(جـ) ان تزود المدرسه بالمخابر والمعامل .
(د) العمل على زياده القاعده العمليه للمواد الدراسيه .

4ـ هل تفضل الصديق ؟

(أ) الكفء الدؤوب ذا التفكير العملي .
(ب) الذي يفكر في الكون والحياه .
(جـ) الذي يتميز بالقياده والتنظيم .
(د) الذي يظهر قوه فنيه وحساسيه .

5ـ اذا كنت تعيش في مدينه صغيره وتوفر لك من المال الذي يزيد عن حاجتك فهل تفضل ؟

(أ) ان تستثمره في تنميه التجاره والصناعه .
(ب) ان تمنحه للهيئات الدينيه لمساعدتها في عملها .
(جـ) ان تقدمه للهيئات العلميه لمساعدتها في البحث العلمي .
(د) ان تهبه لجمعيات رعايه الاسره .

6ـ ما الذي تستمتع به عندما تذهب الى المسرح ؟

(أ) الروايات التي تدرس حياه العظماء .
(ب) الروايات الخياليه والراقصه .
(جـ) الروايات الانسانيه التي تدرس الام الناس ومواطنهم .
(د) الروايات التي تدافع عن وجهه نظر معينه .

ز	ف	ص	بـ ت بـ ص	س	ر

٧ ـ اذا كنت تستطيع القيام بأى عمل من الاعمال الآتية ، وكانت مرتباتها واحدة لما هو العمل الذى تفضله ؟

(أ) أن تكون عالما فى الرياضيات (الحساب والجبر والهندسة)

(ب) أن تكون مديرا لمحل تجارى كبير .

(جـ) أن تكون من رجال الدين .

(د) أن تكون من رجال السياسة .

٨ ـ اذا توفر لديك المال والوقت ، فماذا تفضل ؟

(أ) أن تقتنى عددا من اللوحات الفنية والتماثيل .

(ب) أن تنشىء معهدا لرعاية ضعاف العقول وتعليمهم .

(جـ) أن تعمل على ان تكون عضوا فى مجلس الامة او وزيرا .

(د) أن تنشىء مؤسسة مالية أو تجارية خاصة بك .

٩ ـ اذا كنت فى مجتمع يضم أصدقاء لك من نفس الجنس فما هو الموضوع الذى تفضل التحدث فيه ؟

(أ) معنى الحياة .

(ب) التطورات العلمية .

(جـ) الادب .

(د) الاشتراكية والاصلاح الاجتماعى .

١٠ ـ ماذا تفضل ان تعمل فى اثناء عطلتك الصيفية ؟

(أ) ان تكتب مقالا يتناول حياة احدى الشخصيات وتنشره .

(ب) ان تذهب الى مكان منعزل تتمتع فيه بالمناظر الطبيعية الجميلة .

(جـ) ان تشترك فى مباراة فى التنس أو رياضة أخرى .

(د) ان تتدرب على عمل تجارى أو صناعى جديد .

١١ ـ لماذا تعتبر الاكتشافات العظيمة مهمة فى نظرك ؟

(أ) لانها تمثل انتصار الانسان على قوى الطبيعة العنيفة .

(ب) لانها تزيد معلوماتنا فى الجغرافيا وغيرها .

(جـ) لانها توثق الروابط بين الشعوب فى جميع انحاء العالم .

(د) لانها تؤدى الى زيادة معرفتنا عن العالم

١٢ — ينبغى ان يسير الانسان فى حياته تبعا :

(أ) لعقيدته الدينية .
(ب) للقيم الفنية والجمالية .
(حـ) لما تفرضه عليه ثقافته وزملاؤه فى العمل .
(د) لحير الانسانية .

١٣ — من الذى تفضله من هؤلاء الاشخاص :

(أ) فلورنس نايتنجال (ممرضة مشهورة) .
(ب) نابليون (قائد وسياسى) .
(حـ) هنرى فورد (من رجال الاعمال والصناعة) .
(د) جاليليو (من العلماء) .

١٤ — للذكور فقط :

المراة التى تفضلها ان تكون زوجة لك :
(أ) المراة التى تستطيع ان تحقق مركزا اجتماعيا وتحصل على اعجاب الاخرين .
(ب) المراة التى تحب مساعدة الاخرين .
(حـ) المراة التى تنظر الى الحياة نظرة روحية فى اساسها .
(د) المراة الموهوبة من الناحية الفنية .

للاناث فقط :

الرجل الذى تفضلين ان يكون زوجك هو :
(أ) الرجل الناجح فى عمله والذى يحصل على اعجاب الاخرين .
(ب) الرجل الذى يحب مساعدة الاخرين .
(حـ) الرجل الذى ينظر الى الحياة نظرة روحية فى اساسها .
(د) الرجل الموهوب من الناحية الفنية .

١٥ — عندما تتامل لوحة فنية مثل العشاء الاخير التى رسمها ليوناردو دافنشى فانك تفكر فيها على اساس :
(أ) انها تمثل سالم عن ارقى العواطف والمشاعر الدينية .
(ب) انها احدى اللوحات التى لاتقدر بثمن والتى لايمكن تعويضها .
(حـ) علاقتها بعبقرية ليوناردو دافنشى المتعددة وقيمتها فى التاريخ .
(د) انها منتهى الانسجام الفنى والتصميم الابداعى .

ر	س	ت	ص	ى	ز

صفحــه تسجيــل نتائــــج اختبــار القيـــم

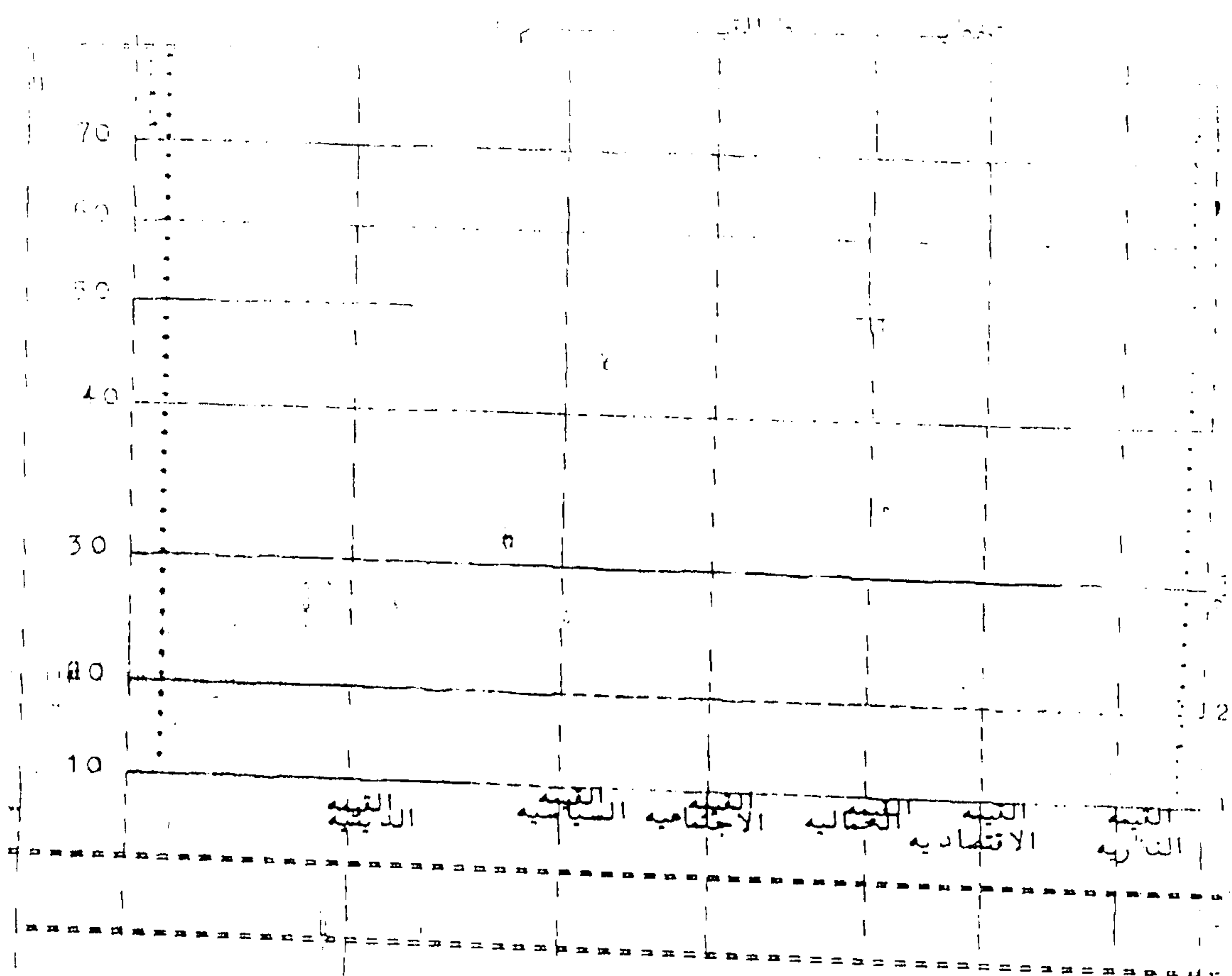
ـات التصحيـــح

كـد اولا من اجابـه جميع الاسئلـــه .

ملاحظــه :

ـم الاول : اذا وجد ان بعض اسئلـه القسـم الاول لم يجب عنها المختبر تعطي درجه ونصف (½ 1) لكل
. بذلك يكون مجموع الدرجات في كل سؤال اي مجموع درجات ا ه ب في القسم الاول يساوي 3 درجات .
ـم الثانــي : اذا وجد ان بعض الاسئله في القسم الثاني لم يجب عنها المختبر تعطي (½) درجه
ا به و بذلك يكون مجموع اجابات السؤال الواحد 15 درجات .
كل صفحه اجمع الاعمده راسيا وضع مجموع كل عمود في المربع الموجود اسفله .
قل المجموعات الموجوده في كل صفحه في المكان المناسب لها في هذا الجدول لاحظ ان ترتيب المربعات
ن تركيبها في صفحات الاختبار .

ه	القيمه النظريه	القيمه الاقتصاديه	القيمه الجماليه	القيمه الاجتماعيه	القيمه السياسيه	القيمه الدينيه	مجموعات الدرجات في كل سطر و ينبغي ان يعادل الارقام الموجوده
ول							
	ر	ص	ت	ص	ه	ز	24
	ل	ه	ص	ت	ص	ر	24
	ص	ر	ز	ص	ت	ى	21
	ل	ص	ه	ر	ز	ك	21
ني							
	ه	ت	ص	ز	ر	ش	69
	ت	ز	ر	ى	ص	س	50
	ر	ص	ت	ص	ه	ز	40
ف	3 +	1 +	4 +	3 ـ	2 +	5 ـ	
ـه							249



...يم مرتبه ترتيبا تنازليا من حيث تفضيلك لها

الصفحة	القيمة النظرية	القيمة الاقتصادية	القيمة الجمالية	القيمة الاجتماعية	القيمة السياسية	القيمة الدينية	المجـ...
القسم ... ص2	ر	س	ث	ص	ي	ر	[illegible]
ص3	ا	ي	ص	ث	س	ر	[illegible]
ص4	ص	ر	ز	س	ث	ه	[illegible]
ص5	س	ص	ي	ر	ز	ث	21
القسم الثالث ص7	ي	ث	س	ز	ر	س	0
ص8	ث	ز	ز	ي	ص	س	0
ص9	ر	س	ث	ص	ي	ر	0
المجموع	3+	1-	4+	3-	[illegible]+	[illegible]-	
الدرجة ...							40

تاريخ الميلاد : 1981/8/11

السن : 19 سنة

علوم الطبيعة والحياة 3ع

ثانوية تيزي غنيف

العام الدراسي 1999/2000

30
20
10

القيمة النظرية | القيمة الاقتصادية | القيمة الجمالية | القيمة الاجتماعية | القيمة السياسية | القيمة الدينية

القيم مرتبة ترتيبا تنازليا من حيث تفضيلك لها

1-
2-
3-
4-
5-
6-

الصفحة	القيمة النظرية	القيمة الاقتصادية	القيمة الجمالية	القيمة الاجتماعية	القيمة السياسية	القيمة الدينية	المجموع
القسم 2 صفحة	ر	س	[illegible]	[illegible]	5	ر	[illegible]
صفحة 3	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	س	ر	[illegible]
صفحة 4	5	ر	[illegible]	س	[illegible]	8	[illegible]
صفحة 5	س	[illegible]	ي	ر	ر	[illegible]	[illegible]
القسم الثاني صفحة 7	ن	[illegible]	[illegible]	ر	ر	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	ز	آ	ي	ص	س	[illegible]
المجموع	3+	1-	4+	3-	2+	5-	[illegible]

الملحق رقم (٥)

الجداول التكرارية لقيم المدة.

THEORIE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	31,00	1	,5	,5	,5
	33,00	2	,9	,9	1,4
	33,05	1	,5	,5	1,8
	34,00	2	,9	,9	2,7
	35,00	3	1,4	1,4	4,1
	36,00	2	,9	,9	5,0
	37,00	2	,9	,9	5,9
	38,00	1	,5	,5	6,3
	38,05	1	,5	,5	6,8
	39,00	3	1,4	1,4	8,1
	39,05	1	,5	,5	8,6
	40,00	4	1,8	1,8	10,4
	41,00	7	3,2	3,2	13,6
	42,00	12	5,4	5,4	19,0
	42,05	2	,9	,9	19,9
	43,00	13	5,9	5,9	25,8
	43,05	2	,9	,9	26,7
	44,00	11	5,0	5,0	31,7
	44,05	2	,9	,9	32,6
	45,00	7	3,2	3,2	35,7
	45,05	3	1,4	1,4	37,1
	46,00	11	5,0	5,0	42,1
	46,05	2	,9	,9	43,0
	47,00	10	4,5	4,5	47,5
	47,05	1	,5	,5	48,0
	48,00	10	4,5	4,5	52,5
	48,05	1	,5	,5	52,9
	49,00	11	5,0	5,0	57,9
	49,05	1	,5	,5	58,4
	50,00	11	5,0	5,0	63,3
	50,05	3	1,4	1,4	64,7
	51,00	14	6,3	6,3	71,0
	51,05	5	2,3	2,3	73,3
	52,00	9	4,1	4,1	77,4
	52,05	3	1,4	1,4	78,7
	53,00	6	2,7	2,7	81,4
	53,05	3	1,4	1,4	82,8
	54,00	8	3,6	3,6	86,4
	55,00	3	1,4	1,4	87,8
	56,00	5	2,3	2,3	90,0
	57,00	6	2,7	2,7	92,8
	57,05	1	,5	,5	93,2
	58,00	3	1,4	1,4	94,6
	58,05	1	,5	,5	95,0
	59,00	2	,9	,9	95,9
	61,00	3	1,4	1,4	97,3
	62,00	3	1,4	1,4	98,6
	63,00	3	1,4	1,4	100,0
	Total	221	100,0	100,0	

ESTHET

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	43,00	3	1,4	1,4	90,5
	43,05	2	,9	,9	91,4
	44,00	2	,9	,9	92,3
	45,00	3	1,4	1,4	93,7
	46,00	4	1,8	1,8	95,5
	46,05	2	,9	,9	96,4
	47,00	2	,9	,9	97,3
	47,05	1	,5	,5	97,7
	48,05	1	,5	,5	98,2
	49,00	1	,5	,5	98,6
	50,05	1	,5	,5	99,1
	52,00	1	,5	,5	99,5
	57,00	1	,5	,5	100,0
	Total	221	100,0	100,0	

ECONOM

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	53,00	1	,5	,5	99,1
	59,00	2	,9	,9	100,0
	Total	221	100,0	100,0	

ESTHET

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	17,05	1	,5	,5	,5
	18,00	1	,5	,5	,9
	19,00	1	,5	,5	1,4
	20,00	1	,5	,5	1,8
	21,00	3	1,4	1,4	3,2
	22,00	5	2,3	2,3	5,4
	23,00	4	1,8	1,8	7,2
	24,00	3	1,4	1,4	8,6
	24,05	1	,5	,5	9,0
	25,00	8	3,6	3,6	12,7
	25,05	1	,5	,5	13,1
	26,00	5	2,3	2,3	15,4
	26,05	2	,9	,9	16,3
	27,00	8	3,6	3,6	19,9
	28,00	11	5,0	5,0	24,9
	28,05	3	1,4	1,4	26,2
	29,00	13	5,9	5,9	32,1
	29,05	2	,9	,9	33,0
	30,00	9	4,1	4,1	37,1
	30,05	1	,5	,5	37,6
	31,00	7	3,2	3,2	40,7
	31,05	1	,5	,5	41,2
	32,00	13	5,9	5,9	47,1
	32,05	3	1,4	1,4	48,4
	33,00	9	4,1	4,1	52,5
	33,05	2	,9	,9	53,4
	34,00	7	3,2	3,2	56,6
	34,05	3	1,4	1,4	57,9
	35,00	14	6,3	6,3	64,3
	35,05	5	2,3	2,3	66,5
	36,00	6	2,7	2,7	69,2
	36,05	1	,5	,5	69,7
	37,00	7	3,2	3,2	72,9
	37,05	1	,5	,5	73,3
	38,00	14	6,3	6,3	79,6
	38,05	1	,5	,5	80,1
	39,00	5	2,3	2,3	82,4
	39,05	1	,5	,5	82,8
	40,00	3	1,4	1,4	84,2
	40,05	1	,5	,5	84,6
	41,00	6	2,7	2,7	87,3
	42,00	2	,9	,9	88,2
	42,05	2	,9	,9	89,1

ECONOM

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18,00	1	,5	,5	,5
	20,00	1	,5	,5	,9
	21,00	1	,5	,5	1,4
	22,00	1	,5	,5	1,8
	23,00	1	,5	,5	2,3
	24,00	2	,9	,9	3,2
	25,05	1	,5	,5	3,6
	26,00	3	1,4	1,4	5,0
	27,00	4	1,8	1,8	6,8
	27,05	1	,5	,5	7,2
	28,00	4	1,8	1,8	9,0
	29,00	10	4,5	4,5	13,6
	29,05	2	,9	,9	14,5
	30,00	3	1,4	1,4	15,8
	30,05	2	,9	,9	16,7
	31,00	5	2,3	2,3	19,0
	31,05	2	,9	,9	19,9
	32,00	8	3,6	3,6	23,5
	32,05	1	,5	,5	24,0
	33,00	6	2,7	2,7	26,7
	33,05	1	,5	,5	27,1
	34,00	8	3,6	3,6	30,8
	34,05	1	,5	,5	31,2
	35,00	6	2,7	2,7	33,9
	35,05	2	,9	,9	34,8
	36,00	11	5,0	5,0	39,8
	36,05	2	,9	,9	40,7
	37,00	15	6,8	6,8	47,5
	37,05	4	1,8	1,8	49,3
	38,00	12	5,4	5,4	54,8
	39,00	6	2,7	2,7	57,5
	39,05	4	1,8	1,8	59,3
	40,00	13	5,9	5,9	65,2
	40,05	1	,5	,5	65,6
	41,00	6	2,7	2,7	68,3
	42,00	8	3,6	3,6	71,9
	42,05	1	,5	,5	72,4
	43,00	5	2,3	2,3	74,7
	43,05	1	,5	,5	75,1
	44,00	10	4,5	4,5	79,6
	44,05	1	,5	,5	80,1
	45,00	7	3,2	3,2	83,3
	45,05	3	1,4	1,4	84,6
	46,00	7	3,2	3,2	87,8
	46,05	2	,9	,9	88,7
	47,00	4	1,8	1,8	90,5
	48,00	3	1,4	1,4	91,9
	48,05	1	,5	,5	92,3
	49,00	6	2,7	2,7	95,0
	50,00	1	,5	,5	95,5
	51,00	3	1,4	1,4	96,8
	52,00	4	1,8	1,8	98,6

RELIG

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	26,00	3	1,4	1,4	[illegible]
	26,05	1	,5	[illegible]	[illegible]
	27,00	6	2,7	2,7	8,6
	28,00	6	2,7	2,7	11,3
	28,05	3	1,4	1,4	12,7
	29,00	6	2,7	2,7	15,4
	29,05	3	1,4	1,4	16,7
	30,00	6	2,7	2,7	19,5
	30,05	2	,9	,9	20,4
	31,00	2	,9	,9	21,3
	32,00	4	1,8	1,8	23,1
	32,05	2	,9	,9	24,0
	33,00	3	1,4	1,4	25,3
	33,05	2	,9	,9	26,2
	34,00	6	2,7	2,7	29,0
	34,05	2	,9	,9	29,9
	35,00	6	2,7	2,7	32,6
	35,05	1	,5	,5	33,0
	36,00	4	1,8	1,8	34,8
	37,00	7	3,2	3,2	38,0
	38,00	9	4,1	4,1	42,1
	39,00	5	2,3	2,3	44,3
	39,05	2	,9	,9	45,2
	40,00	10	4,5	4,5	49,8
	40,05	1	,5	,5	50,2
	41,00	10	4,5	4,5	54,8
	42,00	9	4,1	4,1	58,8
	42,05	6	2,7	2,7	61,5
	43,00	4	1,8	1,8	63,3
	43,05	2	,9	,9	64,3
	44,00	10	4,5	4,5	68,8
	45,00	10	4,5	4,5	73,3
	46,00	11	5,0	5,0	78,3
	46,05	2	,9	,9	79,2
	47,00	4	1,8	1,8	81,0
	48,00	8	3,6	3,6	84,6
	49,00	5	2,3	2,3	86,9
	49,05	2	,9	,9	87,8
	50,00	4	1,8	1,8	89,6
	50,05	1	,5	,5	90,0
	51,00	1	,5	,5	90,5
	52,00	2	,9	,9	91,4
	53,00	4	1,8	1,8	93,2
	54,00	3	1,4	1,4	94,6
	55,00	5	2,3	2,3	96,8
	56,00	4	1,8	1,8	98,6
	58,00	1	,5	,5	99,1
	59,00	2	,9	,9	100,0
	Total	221	100,0	100,0	

Friedman Test

POLITIC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	28,00	1	,5	,5	,5
	28,05	1	,5	,5	,9
	29,00	2	,9	,9	1,3
	30,00	4	1,8	1,8	3,6
	31.00	5	2.3	2.3	5.9
	32.00	2	,9	,9	6,8
	33,00	3	1,4	1,4	8,1
	33,05	1	,5	,5	8,6
	34,00	10	4,5	4,5	13,1
	35,00	6	2,7	2,7	15,8
	35,05	1	,5	,5	16,3
	36,00	5	2,3	2,3	18,6
	36,05	2	,9	,9	19,5
	37.00	11	5,0	5,0	24,4
	38,00	13	5,9	5,9	30,3
	38,05	2	,9	,9	31,2
	39,00	11	5,0	5,0	36,2
	39,05	5	2,3	2,3	38,5
	40,00	12	5,4	5,4	43,9
	40,05	1	,5	,5	44,3
	41,00	18	8,1	8,1	52,5
	42,00	17	7,7	7,7	60,2
	42,05	5	2,3	2,3	62,4
	43,00	16	7,2	7,2	69,7
	43,05	3	1,4	1,4	71,0
	44,00	12	5,4	5,4	76,5
	44,05	1	,5	,5	76,9
	45,00	16	7,2	7,2	84,2
	45,05	1	,5	,5	84,6
	46.00	11	5,0	5,0	89,6
	47,00	5	2,3	2,3	91,9
	47,05	1	,5	,5	92,3
	48,00	5	2,3	2,3	94,6
	48,05	1	,5	,5	95,0
	49,00	4	1,3	1,8	96,8
	51,00	1	,5	,5	97,3
	51,05	1	,5	,5	97,7
	53,00	4	1,8	1,8	99,5
	58,05	1	,5	,5	100,0
	Total	221	100.0	100.0	

RELIG

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
[illegible]	[illegible]	[illegible]	,5	,5
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	,9
22,05	1	,5	,5	1,4
23,05	1	,5	,5	1,8
24,00	1	,5	,5	2,3
[illegible]	[illegible]	1,8	1,8	4,1

SOCIAL

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22,00	1	,5	,5	,5
	25,00	1	,5	,5	,9
	27,00	1	,5	,5	1,4
	27,05	1	,5	,5	1,8
	28,00	2	,9	,9	2,7
	28,05	1	,5	,5	3,2
	29,00	2	,9	,9	4,1
	30,00	2	,9	,9	5,0
	31,00	4	1,8	1,8	6,8
	32,00	5	2,3	2,3	9,0
	32,05	1	,5	,5	9,5
	33,00	7	3,2	3,2	12,7
	33,05	2	,9	,9	13,6
	34,00	7	3,2	3,2	16,7
	35,00	6	2,7	2,7	19,5
	35,05	1	,5	,5	19,9
	36,00	7	3,2	3,2	23,1
	36,05	3	1,4	1,4	24,4
	37,00	8	3,6	3,6	28,1
	37,05	2	,9	,9	29,0
	38,00	13	5,9	5,9	34,8
	38,05	2	,9	,9	35,7
	39,00	17	7,7	7,7	43,4
	39,05	3	1,4	1,4	44,8
	40,00	15	6,8	6,8	51,6
	40,05	1	,5	,5	52,0
	41,00	18	8,1	8,1	60,2
	41,05	2	,9	,9	61,1
	42,00	16	7,2	7,2	68,3
	42,05	2	,9	,9	69,2
	43,00	8	3,6	3,6	72,9
	43,05	2	,9	,9	73,8
	44,00	9	4,1	4,1	77,8
	44,05	2	,9	,9	78,7
	45,00	9	4,1	4,1	82,8
	46,00	7	3,2	3,2	86,0
	46,05	1	,5	,5	86,4
	47,00	6	2,7	2,7	89,1
	48,00	8	3,6	3,6	92,8
	48,05	1	,5	,5	93,2
	49,00	1	,5	,5	93,7
	49,05	1	,5	,5	94,1
	50,00	4	1,8	1,8	95,9
	51,00	2	,9	,9	96,8
	51,05	1	,5	,5	97,3
	52,00	4	1,8	1,8	99,1
	53,00	2	,9	,9	100,0
	Total	221	100,0	100,0	